



**UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE**

**VALDELICE RODRIGUES DIAS**

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: um diagnóstico de necessidades de  
formação continuada no município de Redenção-PA**

**UBERABA/MG  
2019**



**VALDELICE RODRIGUES DIAS**

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: um diagnóstico de necessidades de formação continuada no município de Redenção-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba-UNIUBE, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

**UBERABA/MG  
2019**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Dias, Valdelice Rodrigues.

D543p Professores de Educação Básica: um diagnóstico de necessidades de formação continuada no município de Redenção-PA / Valdelice Rodrigues Dias. – Uberaba, 2019.  
88 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.  
Orientador: Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino.

1. Formação de professores. 2. Educação básica. 3. Formação continuada. I. Aquino, Orlando Fernández. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.12

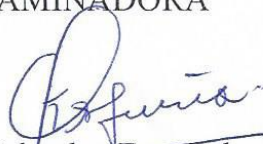
**VALDELICE RODRIGUES DIAS**

**PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: um diagnóstico de necessidades de formação continuada no município de Redenção-PA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

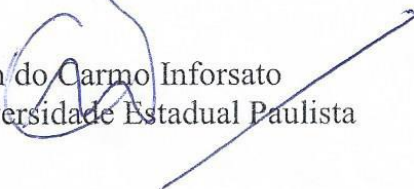
Aprovada em 14/03/2019

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino  
(Orientador)

UNIUBE - Universidade de Uberaba



Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato  
UNESP – Universidade Estadual Paulista



Prof.ª Dr.ª Adriana Rodrigues  
UNIUBE - Universidade de Uberaba



## **DEDICATÓRIA**

À minha mãe, meu pai, irmãos, irmã, amigos incentivadores incansáveis dedico essa conquista e todas que ainda estão por vir, amor sempre, pois são pessoas especiais, que iluminam minha vida e que me dão a oportunidade de todos os dias reafirmarem a beleza da existência. Também dedico a todos aqueles que fazem parte da luta por uma educação de qualidade e que seja para todos. Entendendo todos como o homem sujeito histórico, independente de sua cor, sexo, cultura, crença ou credo.





## AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS em primeiro lugar, que planejou minha existência no tempo e me deu um propósito.

Aos meus pais, agradeço por me educarem para a vida, compartilhando suas alegrias e tristezas, sempre me impulsionando a explorar minhas capacidades e acima de tudo, nunca desistir de meus ideais. Assim, compartilho com vocês mais essa vitória que não é minha, mas nossa.

Obrigada a toda minha família e meus amigos, extensão da minha família.

A meu orientador, Orlando Fernández Aquino, com quem trabalho desde o início, e que tem me proporcionado o desenvolvimento de uma trajetória acadêmica extremamente enriquecedora.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, que participaram de minha formação científica, com suas valiosas contribuições e conhecimentos, muito obrigada pelas contribuições e incentivos.

Aos colegas e amigos, com quem troquei ideias e dividi angústias em relação ao desenvolvimento desse trabalho de formação de professores, agradeço pelo companheirismo, pelas contribuições, críticas e ponderações valiosas feitas nos encontros que tivemos.

A cada uma das pessoas que preencheram os questionários dessa pesquisa e que contribuíram para que esse trabalho fosse assim desenvolvido, meu muito obrigada.

Agradeço, finalmente, aos integrantes da Banca examinadora, a Dra. Adriana Rodrigues, Dr. Edson do Carmo Inforsato e a Dra. Vânia Maria de Oliveira Vieira que investiram o tempo para trazer a contribuição a esse trabalho, que espero servir à comunidade acadêmica.

Desse tempo, carrego comigo muitas lembranças e a certeza de ter tido o acréscimo imensurável em termos de aprendizagem profissional. O tempo dedicado no contato com os textos, livros, artigos e tantas outras leituras, o exercício de articular e expor ideias e pensamentos, em forma oral e escrita. E, ainda, o desafio de construir um trabalho acadêmico que desse conta de lançar alguma ‘luz’ sobre o que ainda não se tinha dito sobre o assunto a que me propus pesquisar e muito contribuiu para a minha formação.

Assim, digo que valeu a pena caminhar e, aos futuros leitores, espero poder ter contribuído para mais uma faceta de análise necessária à escola brasileira e à instigação para a realização de futuras pesquisas.

A todos, muito obrigado.



## RESUMO

O presente estudo insere-se na linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem da Universidade de Uberaba – UNIUBE, dentro do contexto de formação continuada de professores da Educação Básica que atuam na rede pública do Municipal de ensino de Redenção do Pará. Definiu-se como *objeto de pesquisa* as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II do Município de Redenção. O *problema* da investigação foi formulado da seguinte maneira: Quais são as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II do Município de Redenção do Pará? Partiu-se da *hipótese* de que as necessidades de formação continuada dos professores da Educação Básica de Redenção poderão ser compreendidas a partir do estabelecimento das inter-relações entre as políticas públicas, os avanços científicos da área e a análise da realidade estudada. A *fundamentação* da pesquisa foi realizada a partir do corpo legal existente no Brasil sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação, bem como os resultados da investigação científica na área de formação de professores. O *objetivo* geral da pesquisa consistiu em diagnosticar as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II do Município de Redenção. A *metodologia* da investigação valeu-se da pesquisa documental, necessária para a revisão dos documentos de política educacional relativos a formação de professores; de pesquisa bibliográfica para a sistematização dos resultados mais importantes da investigação sobre formação de professores da Educação Básica. Também realizou-se a aplicação de um questionário a uma amostra de professores, não probabilística da Rede Pública Municipal de Ensino de Redenção. A análise dos dados do questionário foi realizada com auxílio do Software Microsoft Excel. Esse estudo permitiu uma compreensão aprofundada sobre o que pensam os professores sobre sua formação continuada. O cruzamento dos dados levantados na pesquisa documental, na bibliográfica e da aplicação do questionário permitiu chegar a conclusões bastante adequadas sobre as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica do Município de Redenção do estado do Pará. Verificaram-se numerosas insatisfações dos professores com os conteúdos da formação continuada, com as formas de organização da capacitação e o baixo impacto da formação continuada na aprendizagem dos professores e dos alunos. Então considera-se que o resultado do estudo feito foi relevante para o desenvolvimento profissional da pesquisadora e terá importância fundamental no traçado das políticas de formação continuada nesse município futuramente, podendo, ademais, servir de ponto de partida para a implementação das ações de formação continuada dos professores no Pará.

**Palavras-chave:** Necessidades de formação. Professores da Educação Básica. Formação Continuada. Diagnóstico de necessidades.



## ABSTRACT

The present study is part of the research line: Professional Development, Teaching Work and Teaching-Learning Process of the University of Uberaba - UNIUBE, within the context of continuing education of Basic Education teachers who work in the public network of Municipal Education Redemption of Pará. The needs of continuing education of primary school teachers in the Municipality of Redenção were defined as the object of research. The research problem was formulated as follows: What are the continuing education needs of primary school teachers in the Municipality of Redenção do Pará? It was hypothesized that the continuing education needs of teachers of Basic Redemption Education can be understood from the establishment of the interrelationships between public policies, the scientific advances of the area and the analysis of the reality studied. The basis of the research was based on the legal body existing in Brazil on the initial and continuing education of teachers of Education, as well as the results of scientific research in the area of teacher training. The general objective of the research was to diagnose the continuing education needs of Primary School Teachers II of the Municipality of Redenção. The methodology of the research was based on documentary research, necessary for the revision of educational policy documents related to teacher training; of bibliographical research for the systematization of the most important results of research on teacher education in Basic Education. A questionnaire was also applied to a sample of non-probabilistic teachers from the Municipal Public Network of Teaching of Redemption. The analysis of the questionnaire data was performed with the help of Microsoft Excel Software. This study allowed an in-depth understanding of what teachers think about their continuing education. The cross-checking of the data collected in the documentary research, in the bibliographical and the application of the questionnaire allowed to arrive at quite adequate conclusions about the needs of the continuing education of teachers of the Basic Education of the Municipality of Redenção of the state of Pará. There were numerous dissatisfactions of the teachers with the content of continuing education, the forms of organization of training and the low impact of continuing education on the learning of teachers and students. It is then considered that the result of the study was relevant to the professional development of the researcher and will be of fundamental importance in the design of policies for continuing education in this municipality in the future, and may also serve as a starting point for the implementation of continuing education actions of teachers in Pará.

**Keywords:** Training needs. Teachers of Basic Education. Continuing Education. Diagnosis of needs.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Imagem da cidade de Redenção, onde foi realizada a pesquisa na rede municipal-----	45
Figura 2 – Mapa Destaque Município de Redenção-PA-----	46





## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sociodemográficos dos professores-----	51
Tabela 2 – Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de continuada-----	54
Tabela 3 – Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação-----	57
Tabela 4 – Impacto da formação na aprendizagem dos professores-----	60
Tabela 5 – Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos-----	62
Tabela 6 – Atividades alternativas/paralelas realizadas-----	65



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Níveis de atuação-----	48
Gráfico 2 – Funções Desempenhadas-----	48
Gráfico 3 – Dados Sociodemográficos Dimensão sexo-----	49
Gráfico 4 - Dados Sociodemográficos Experiências Docentes-----	49
Gráfico 5 - Dados Sociodemográficos Formação Acadêmica-----	50



## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> -----	<b>12</b>
<b>1</b>	<b>UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL</b> -----	<b>16</b>
<b>1.1</b>	<b>O perfil do educador nos tempos atuais</b> -----	<b>18</b>
<b>1.2</b>	<b>As concepções do professor em relação ao seu papel na prática docente</b> -----	<b>20</b>
<b>1.3</b>	<b>Formação continuada: continuidade do processo educacional docente</b> -----	<b>22</b>
<b>1.4</b>	<b>A formação profissional docente: pressuposto e perspectivas</b> -----	<b>25</b>
<b>2</b>	<b>TRAJETÓRIAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE</b> -----	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>A formação continuada expressa na Constituição Federal</b> .....	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 no contexto da formação dos professores</b> -----	<b>31</b>
<b>2.3</b>	<b>Decreto presidencial nº 6.755/09 e sua importância para a formação dos Professores</b> -----	<b>34</b>
<b>2.4</b>	<b>O Plano Nacional de Educação e suas alterações</b> -----	<b>35</b>
<b>2.5</b>	<b>Estudos do Plano Estadual de Educação do Pará e do Plano Município de Redenção</b> -----	<b>39</b>
<b>3</b>	<b>PERCUSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE RESULTADOS</b> -----	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>Percurso Metodológico</b> -----	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>Caracterizações do município em que foi realizado o estudo</b> -----	<b>45</b>
<b>3.3</b>	<b>Análises dos dados: Formação continuada, segundo os professores do 6º ao 9º ano da rede pública do município de Redenção-PA</b> -----	<b>46</b>
<i>3.3.1</i>	<i>Dados sociodemográficos dos professores</i> -----	<i>47</i>
<i>3.3.2</i>	<i>Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada</i>	<i>52</i>
<i>3.3.3</i>	<i>Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação</i> -----	<i>55</i>
<i>3.3.4</i>	<i>O impacto da formação continuada na aprendizagem de professores</i> .....	<i>58</i>
<i>3.3.5</i>	<i>O impacto da formação continuada na sala de aula na aprendizagem dos alunos</i> -----	<i>61</i>
<i>3.3.6</i>	<i>Atividades alternativas/paralelas realizadas</i> .....	<i>63</i>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> -----	<b>66</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> -----	<b>69</b>
	<b>ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISAS ENVOLVENDO SERES HUMANOS</b> -----	<b>74</b>
	<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA</b> -----	<b>75</b>
	<b>ANEXO C – RESPOSTA DE REQUERIMENTO</b> -----	<b>76</b>
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b> -----	<b>77</b>
	<b>ANEXO E – QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES</b> -----	<b>79</b>
	<b>ANEXO F – DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES</b> -----	<b>85</b>
	<b>ANEXO G – FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS</b> -----	<b>86</b>
	<b>ANEXO H – FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL</b> -----	<b>87</b>
	<b>ANEXO I – APROVAÇÃO CEP</b> -----	<b>88</b>



## INTRODUÇÃO

No contexto educativo atual, há uma grande ênfase nas questões relacionadas ao profissional da educação, o Professor. Deste profissional é esperada uma visão ampla da sociedade na qual está inserido, estar e se manter atualizado em relação aos avanços nos campos da cultura e das ciências e, diante das novas formas de organização educacional, ter capacidade para compreender as complexas transformações da sociedade, além disso, sendo um intelectual reflexivo, ajudando todos em seu entorno a superarem as dificuldades e problemas do cotidiano. Confia-se, ainda, ter esse educador concepções educativas fundamentadas, que esteja motivado com sua profissão e assuma posturas e perspectivas transformadoras, que o habilitem responder às características, interesses e necessidades dos alunos do nosso tempo.

Dessa forma, surge a necessidade de refletir sobre a formação de professores para atuar neste cenário. Essa discussão sobre a formação dos professores tem se fortalecido no âmbito acadêmico com o passar dos anos, desencadeando fortes debates. Sendo assim, na presente dissertação reflete-se sobre a formação continuada do professor da educação básica na contemporaneidade. Abordam-se diferentes dimensões dessa formação profissional, focando as relações entre a teoria expressada na legislação na concepção dos teóricos e na representação sobre a prática pelos professores em relação à formação continuada institucionalizada, no município de Redenção-PA

Então, o estudo presente visou essa reflexão por meio de uma investigação no campo das pesquisas educacionais, com professores da Educação Básica no município de Redenção do Estado do Pará. O tema da investigação inscreveu-se na linha de pesquisa “Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem”, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (UNIUBE). Ao mesmo tempo, o estudo constitui uma extensão de um projeto de maior alcance intitulado: “FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM MINAS GERAIS: POLÍTICAS, PROGRAMAS, NECESSIDADES E IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS”, coordenado pelo orientador da pesquisa. O estudo em particular visou compreender as necessidades de formação continuada desses docentes. A pesquisa foi realizada com os professores que atuam na escola de Ensino Fundamental da Rede Pública municipal de Redenção-PA.

Vale ressaltar que essa investigação surgiu, principalmente, pela identificação e interesse da pesquisadora com o objeto de pesquisa. Este constitui uma dimensão da experiência pessoal e profissional, pois a pesquisadora iniciou sua vida profissional na área da educação, aos 16 anos, sendo aluna do curso de Magistério do Ensino Médio da Escola Palma Muniz – Redenção/Pará, fez estágio obrigatório. E, logo em sequência, por meio de um processo seletivo, passou a atuar em sala de aula do Ensino Fundamental em alfabetização. Aos 18 anos, passou no primeiro concurso Público para Professora de nível médio no município de Redenção e, também, passou no vestibular para Pedagogia na Universidade do Estado do Pará, em Conceição do Araguaia. A aprovação foi um grande estímulo, pois novos horizontes se abriram em sua vida profissional e, desta forma, teve a oportunidade de qualificar-se e estar no mercado de trabalho. Assim, começou a trajetória na área da educação, mas sempre questionando as formações continuadas, pois a pesquisadora percebia em reuniões e encontros pedagógicos não satisfaziam as necessidades de sanar as dificuldades que encontrava no dia a dia na sala de aula. Enfim, as teorias não estavam em consonância com a prática.

Pode-se dizer que a temática da formação continuada de professores tem se fortalecido no âmbito acadêmico com o passar dos anos, desencadeando fortes debates dos quais temos participado, com objetivo de discutir como melhorar o ensino no Brasil, mediante a qualificação do docente ao longo da sua carreira profissional.

Com estes antecedentes, definiu-se o *objeto de pesquisa*: as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II no Município de Redenção-PA. Conforme o objeto citado, a *hipótese* que orientou a pesquisa foi a seguinte: as necessidades de formação continuada dos professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II no Município de Redenção-PA puderam ser compreendidas a partir do estabelecimento das inter-relações entre as políticas públicas, os avanços científicos da área e a análise da realidade estudada. À vista disso, definiu-se o *objetivo geral*: diagnosticar as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II no Município de Redenção-PA. Este objetivo geral foi desdobrado nos seguintes propósitos específicos: 1. sistematizar os avanços científicos da área de formação de professores; 2. identificar as diretrizes norteadoras das Políticas Públicas sobre formação de professores; 3. constatar as necessidades de formação continuada dos professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II no Município de Redenção-PA.

A fundamentação desse estudo foi realizada a partir do corpo legal existente no Brasil sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica - Lei de Diretrizes



e Bases / LDB, Plano Nacional de Educação /PNC, Diretriz Curricular Nacional /DCN, Plano Estadual de Educação do Pará / PEE, Plano Municipal de Educação de Redenção / PMR -, bem como os resultados da investigação científica na área de formação de professores, o qual inclui autores como Abrucio (2016), Gatti (2016), Imbernón (2010), Marcelo Garcia (1999) e outros.

Realizou-se, também, uma pesquisa de campo por meio da aplicação de um questionário a uma amostra de professores da Rede Pública Municipal de Redenção do Pará, integrada por 30 participantes.

O cruzamento dos dados levantados na pesquisa documental, na bibliográfica e na pesquisa de campo permitiu chegar a conclusões adequadas sobre as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica na cidade de Redenção.

É importante dizer que os professores que integraram a amostra foram de forma voluntária e cumpriu-se todas as exigências para ser feita uma pesquisa com seres humanos, conforme aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade da Amazônia (FESAR)<sup>1</sup>.

Com base nas repostas dos professores e também através dos estudos dos teóricos e da pesquisa de campo, essa pesquisa será de grande valia para a formação pessoal e profissional, pois ajudará desenvolver melhor as atividades de ensino, em diversas dimensões, principalmente, no âmbito da pesquisa socioeducativa e é com essa motivação que apresenta-se o resultado desse estudo.

No capítulo 1, iniciamos a exposição do nosso 1º objetivo específico - sistematizar os avanços científicos da área de formação de professores. Nele, fizemos a discussão em torno do objeto de estudo, a formação continuada de professores, com base na revisão da literatura, pontuando suas tendências internacionais e nacionais e apontando as principais características dessa formação.

No capítulo 2, faz se um estudo referente ao 2º objetivo deste estudo –identificar as diretrizes norteadoras das Políticas Públicas sobre formação de professores e a formação continuada – apresentando uma contextualização nas dimensões política e econômica, bem como os determinantes para a política educacional. Nesse caminho, a finalidade nessa parte do trabalho foi a de promover a discussão da formação continuada em seu sentido mais amplo, buscando compreender as relações entre as políticas, mostrando as redefinições que foram feitas na educação, de acordo com os períodos e dimensões estudadas, tanto em relação

---

<sup>1</sup> Número do Protocolo do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade da Amazônia (FESAR): 90781118.0.0000.8104. CAAE

às concepções de formação continuada, como quanto às mudanças dos processos de organização do trabalho docente na escola.

No capítulo 3º, apresentamos o resultado da pesquisa bibliográfica, documental e de questionário, dentro do objetivo específico 3 – constatar as necessidades de formação continuada dos professores da Educação Básica do Ensino Fundamental II no Município de Redenção-PA, apontando as redefinições políticas do sistema municipal e as implicações advindas destas para a concepção de formação continuada e para os processos de organização do trabalho na escola. Finalizamos esse capítulo apontando as análises e perspectivas que a pesquisa sugere.

Nas considerações finais, apontamos as principais contribuições das discussões suscitadas nos capítulos anteriores, os alcances da pesquisa e suas limitações.

Finalmente, elaboramos as conclusões desta dissertação que sinalizam a necessidade de proposição de políticas públicas voltadas para o atendimento às demandas levantadas, referentes a aspectos externos à organização da instituição, a fim de que o atendimento a elas favoreça os processos de formação continuada. Isto sugere um novo olhar sobre a organização dos processos de trabalho docente e a formação continuada que ocorre nas instituições.

Nesta ótica, acreditamos que é essencial começar com uma revisão de alguns dos trabalhos de conhecidos pesquisadores da área e, em seguida, das políticas públicas vigentes no Brasil para a formação de professores e finalizando com o resultado da pesquisa de campo. O estudo realizado, nestas três esferas, partindo da produção de especialistas em formação de professores, do corpo legal sobre esse tipo de capacitação e da pesquisa de campo, permitiu uma aproximação ampla das principais problemáticas com que se depara a formação de professores na atualidade o qual veremos a seguir.

## 1 UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL

Falar sobre formação de professores é retomar a necessária discussão sobre a relação teoria-prática. Trata-se de uma discussão antiga, porém, necessária e atual, visto que, apesar do esforço em direção a uma formação profissional orientada pelo e para o contexto social, ainda nos deparamos com práticas educativas de forma fragmentada e desarticuladas da realidade. Cortesão (2006) nos alerta de que a incapacidade da escola e do professor de atender estas expectativas tem sido motivo de significativo mal-estar.

É assim fácil de perceber que o “mal-estar” na escola é uma realidade que, nos diferentes níveis de ensino, tem realmente vindo a aumentar. Parece até ser de prever que aumentará cada vez mais enquanto se mantiver, ou até se acentuar, este fosso entre as características, interesses e saberes dos alunos que chegam à escola e aquilo que professores e instituição escolar oferecem e exigem, em última análise, ao submeter-se um determinado projeto de modelo de desenvolvimento. (CORTESÃO, 2006, p.30).

É na busca da superação de um ensino conservador e acrítico, que os formadores de professores vêm se questionando sobre como colocar os alunos em situações de aprendizagens que lhes permitam conhecer, compreender e intervir sobre o contexto social onde irão atuar. Segundo Gadotti: (2001 p.117-200):

Vivemos na era da globalização, da economia e das comunicações, mas também em uma época de acirramento das contradições inter e intra povos e nações... (...) É dentro desse cenário da pós-modernidade, que os profissionais precisam atuar num cenário de novos desafios.

Conforme Gadotti (2001), o cenário dos profissionais é de novos desafios. Assim, o bom senso leva ao pensamento de que ocorrem mudanças culturais na sociedade e que a escola deve evoluir com elas de forma que antecipe e inspire estas transformações culturais, pois na formação integral do indivíduo frente às complexidades do mundo atual a educação deve considerar o mundo do trabalho.

Para tanto, deter o saber é pré-requisito fundamental para permanecer neste âmbito da atuação humana no contexto da sociedade contemporânea, sem que as políticas públicas dos estados tenham uma resposta satisfatória para esse problema. Carecem de uma visão global que lhes permita entender a complexidade da realidade e do mundo atual, para o qual precisa-se de competências para participar no debate e na construção de formas possibilitadoras de mudanças. Compreender que a educação escolarizada é uma das vias de transformação da sociedade e, conseqüentemente, uma forma de ampliação da cidadania, põe na ordem do dia a importância da formação permanente do professor para que este seja um agente real de transformação socioeducativa.

Nunes (2001) faz uma distinção entre dois enfoques formativos quando salienta que o que tem caracterizado a educação atual é uma forte tendência à racionalização, tanto no plano dos saberes, como nas práticas e nas instituições. Nesse sentido, pode-se dizer que os professores estão integrados em um ambiente socioprofissional que determina por antecipação certas exigências de racionalidade em cujo âmbito o trabalho de ensinar é assumido, estruturado, condicionado, conforme programas institucionalizados de formação.

Entretanto, mesmo nesse sentido das exigências da racionalidade no trabalho educacional, o autor enfoca sobre a importância de se discutir a formação de professores sob outro prisma: a do educador como um profissional crítico e reflexivo da sua prática docente e contextualizado nos saberes docentes.

Essas mudanças ocorridas em todos os setores da sociedade mundial, nas últimas décadas, nos reportam a repensarmos o processo educativo. Os professores precisam a todo o momento estar atentos aos valores que são passados aos alunos, principalmente para não deixar que estes se sobreponham a toda uma realidade que vem se tentando modificar, que explicitem princípios norteadores para a vida prática, baseados nas solidariedades, liberdade, respeito e convivência harmoniosa. Apesar de percebermos que são muitos os fatores que interferem na formação docente, não podemos deixar que estes venham servir de justificativa para a realização de um trabalho de baixa qualidade.

Embora a qualidade da formação não seja o foco do nosso estudo, consideramos relevante uma reflexão, mesmo não sendo aprofundada. Esse assunto é abordado por Bernadete Gatti (1997) afirmando ser verídico que, em relação a outros países, quase nada tem sido feito no que se refere à qualidade da formação e da carreira dos docentes no Brasil. A autora ainda alerta que para reverter o quadro de má formação ou de formação inadequada, é necessário bastante tempo, décadas até, pois o processo de maturação deve ser longo. Segundo Gatti (1997, p.92 - 99):

De nada adiantará criar cursos, falar de insumos para a educação se os professores responsáveis por esta formação não estiverem capacitados e tenham condições para isto. “... é necessário repensar e reconstituir o contexto institucional em que os cursos de formação de professores se inserem e a serviço de que e de quem realmente está voltada; atribuir salários e carreiras minimamente dignos (...); criar exigências quanto à formação dos formadores e gerar formas de orientação aos professores que atuam na habilitação de professores; preparar professores para as áreas profissionalizante, dado que há quase total ausência de professores habilitados/ dar novos sentidos aos currículos e trabalhos escolares/ desenvolver e disseminar materiais de apoio teórico e técnico para os docentes (...); estabelecer ao menos uma regulamentação relativa consistente, tanto para os professores em exercício (...) como para os docentes dos cursos de formação de professores”...

A autora ainda faz uma reflexão sobre o cumprimento de exigências que contribuirá muito para a melhoria do quadro deficiente em que se encontra o nosso sistema educacional. Porém, ressalta que cabe aos professores a tomada de consciência crítica e mudança na maneira de ver e compreender a relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Nesse sentido, conclui-se esse texto relatando que, muitos estudos tem sido feito sobre esse assunto abordado, com o intuito de descobrir as reais necessidades ou para obter respostas das indagações referentes à formação adequada que favoreça o ensino/aprendizagem, tem percebido um aumento significativo em pesquisas sobre formação de professores. Enfim, o presente estudo tem essa finalidade também, pois o professor tem que estar preparado para enfrentar os atuais desafios colocados na escola exigindo do trabalho educativo outro patamar profissional, muito superior ao hoje existente.

### **1.1 O perfil do educador nos tempos atuais**

Depois de uma breve reflexão sobre a formação dos professores no cenário atual, trazemos neste estudo a seguinte indagação: Qual é o perfil do educador para os tempos atuais? Como foi mencionado nos parágrafos anteriores, os tempos atuais estão sendo marcados por diversas mudanças em todos os níveis de conhecimentos afetando o perfil do educador. Então, pode-se dizer que é necessário ao professor entender o cenário em que a educação se desenvolve, porquanto esse educador deve ter sempre a clareza de que faz parte do processo para desenvolver a dinâmica pelo gosto de aprender e ensinar sendo o principal facilitador para o conhecimento, neste tempo de modernidade que exige uma escola cada vez mais heterogênea e inter/multicultural. Teodoro (2006, p. 22) é muito enfático ao expor que:

Previsivelmente, o que se acentuará na próxima década será a contradição entre a forma escolar e o exercício da atividade docente própria da modernidade – uniformização linguística, construção da nação, difusão da cultura e dos valores do grupo dominante, ensinar a muitos como se fosse a um só – e as novas exigências de uma sociedade e de uma escola assentes na diversidade, na heterogeneidade e na inter/multiculturalidade, numa concepção ecológica do mundo, das relações dos humanos entre si e destes com a natureza.

Assim, reafirmamos que, na atual conjuntura educacional, as discussões sobre o perfil dos docentes têm revelado a necessidade de analisar a complexidade da tarefa de ensinar e, acima de tudo, a condição do professor como sujeito transformador. Encontra-se no relatório da UNESCO sobre o Perfil dos Professores Brasileiros:

Entretanto, cabe ressaltar que o docente só pode ter seu perfil delineado, de fato, se considerada, fundamentalmente, sua condição de sujeito como

professor, já que trabalhar não é exclusivamente transformar um objeto ou situação em outra coisa. (UNESCO, 2004, p.43).

Portanto, de acordo como relatório da UNESCO, pode-se dizer que a complexidade da tarefa de ensinar corrobora uma complexidade do perfil docente, uma vez que compete ao professor tal tarefa. Entendendo que o perfil dos professores não se define com a formação profissional adquirida, sobretudo, nos cursos de ensino superior, por ser um processo dinâmico de produção e (re)construção do conhecimento. Assim, tem sido uma fonte de inspiração para vários teóricos e pesquisas como, por exemplo, a pesquisa nacional UNESCO, em 2004, que examinou o perfil dos professores brasileiros e relata sobre o que fazem, o que pensam e o que almejam.

Nessa perspectiva, concorreu, sobretudo a formação docente (inicial e continuada), tanto para ampliar e aprofundar conhecimentos científicos e pedagógicos numa relação dialética com sua prática. Outro aspecto é se habilitar ao uso pedagógico das novas tecnologias de informação e comunicação, como sujeito e pessoa. Cabe ainda a análise das concepções educativas que o orientam, conforme seu estado motivacional e suas perspectivas profissionais futuras.

A pesquisadora constatou que o processo de globalização da sociedade e do mundo e o avanço tecnológico e comunicacional têm posto novas exigências em relação à escola e ao perfil docente. No que concerne, especificamente, à formação de professores, observa-se sérias críticas ao modelo formativo predominante, bem como verifica-se o delineamento de novos pilares para a qualificação do professor, alicerçados na concepção de que a prática docente constitui uma prática social. (LIBÂNEO, 2000).

É certo que qualquer ideia sobre educação implica necessariamente em uma reflexão sobre a formação dos profissionais que nela atuam e sobre as mudanças que vêm sendo impostas em relação ao perfil dos professores de acordo com o momento histórico-cultural vivido e, também, com as tendências surgidas, pois o papel do professor também é influenciado pela sua formação, seja a formação inicial ou a continuada. No que tange a formação inicial, Landsheere (1994, p.261) é muito enfático ao dizer:

A formação inicial por mais sofisticada que seja não pode munir os docentes para toda uma carreira. Primeiro porque a quantidade dos conhecimentos [...] é tal que não se consegue assimilá-la em quatro ou cinco anos de estudo. Depois [...] a pessoa transforma-se [...] por último, porque o contexto social também evolui.

Nesta citação, Landsheere (1994) menciona a formação iniciada tão importante quanto a formação continuada, visto que as mudanças ocorridas no decorrer de sua vida profissional

não são totalmente contempladas apenas na graduação. À medida que a sociedade muda, há a necessidade de o currículo se alterar para acompanhar tais transformações.

Diversas são as propostas de renomados teóricos, por exemplo, o educador suíço Perrenoud (2001), ao afirmar que, em tempo de mudanças, como o que vivemos hoje, é preciso que ocorram transformações em suas práxis, para que possa ensinar bem a todos os alunos. Perrenoud (2000) continua a dizer que na sociedade, em geral, certas competências - conhecimentos são exigidos do ser humano para sua inserção no meio, seja na escola ou no mundo do trabalho. E estas competências são citadas pelo autor, por estarem no fundamento da flexibilidade dos sistemas e das relações sociais. Assim, afirma que:

o mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sob o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 2000, p. 12).

Percebemos, claramente, que o termo qualificação é cada vez mais exigido pelo profissional inserido no mercado de trabalho, requerendo desta maior flexibilidade, maior formação, ou seja, competências diferenciadas, evolutivas e pessoais de cada trabalhador (PERRENOUD, 2000).

Dessa maneira, podemos dizer que o perfil do professor para atuar neste cenário é de um profissional dinâmico, que tenha as diversas dimensões necessárias das relações entre discurso e práticas educativas contextualizadas. Também, ser um profissional com capacidade para compreender as complexas transformações da sociedade, diante das novas formas de organização educacional. Enfim, ele deve ser um intelectual reflexivo, em várias dimensões históricas, política, econômica e cultural.

## **1.2 As concepções do professor em relação ao seu papel na prática docente**

Na base de todo processo formativo estão as concepções educativas que o orientam. Na prática docente de cada professor estão também de forma implícita ou explícita as concepções que a configuram. Weisz (2003, p.55) afirma que:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes.

Conforme Weisz (2003), tais concepções referem-se à visão de mundo e de homem e, no campo educativo, às teorias tácitas sobre o processo de ensinar e aprender, sobre o papel

do professor e do aluno, sobre a busca em que se estabelece a relação entre eles e com o objetivo de estudo. Assim diz Zeichner (2009, p.07):

Alguns estudos têm procurado relacionar características de professores, ou formação docente, diretamente com resultados dos alunos sem dar atenção à aprendizagem docente ou à prática docente. Esses estudos que ignoram a aprendizagem docente e as práticas dos professores terão muito pouca capacidade explanatória, mesmo se eles detectarem relações entre a formação docente e os resultados dos alunos. Precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos.

Dentro da visão de Zeichner (2009), vale ressaltar que essas concepções diferem muito de profissional para profissional e esta diferença está vinculada ao perfil de cada professor. Os professores conformados são bem intencionados, mas acham que já perderam a hora e a vez; os rígidos têm medo de enfrentar o novo; e os envolvidos percebem as diferenças entre os alunos e valorizam essa diversidade. Assim, o medo não pode paralisar o professor, nem deixá-lo prisioneiro do que aprendeu. É importante que o aluno perceba que seu professor também se empenha em aprender. Outro aspecto a se destacar é perceber que a autoridade do docente não vem junto com o cargo, mas é construída na relação com os alunos (JESUS, 2004).

Pode-se dizer que se algum educador desejar manter concepções ultrapassadas ficará fora do contexto, ainda terá que rever suas práticas educativas, pois cada vez mais percebe-se que esse profissional precisa redirecionar o trabalho em conjunto com os colegas e alunos, dando significado ao que faz, além de desenvolver uma visão holística do mundo, onde facetas múltiplas e intervenientes devem ser consideradas no equacionamento dos problemas (REGIANE, 2001) Logo, os professores precisam de concepções definidas e consistentes que lhes possibilitem atuar-nos diferentes contextos educacionais, de forma contextualizada com as perspectivas da área de educação em que atuam e com a realidade dos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem oferecidos.

Dessa forma, a revisão constante das concepções que orientam a prática docente faz-se necessária, pelo fato de que o professor, atualmente, encontra um ambiente escolar repleto de desafios e assume responsabilidades advindas de todo o contexto social. Nessa ótica, a demanda de conhecimentos necessários para o exercício da profissão impõe um conjunto de saberes a serem construído pelo professor/aluno, dentro de propostas pedagógicas contextualizadas com as suas diferentes realidades.



### 1.3 Formações continuada: continuidade do processo educacional docente

A partir de nossas leituras percebemos diversas opiniões e reflexões sobre a formação continuada. Para uns autores, por exemplo Imbernón (2010) e Romanowski (2009), a formação continuada é entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente. Para outros, a citar Abrucio (2016) e Silva (2003), a formação continuada está vinculada a má formação inicial do docente. Estas opiniões de diferentes estudiosos trazem apontamentos a respeito desses dois pontos de vista para melhor compreensão deste assunto, que é o foco de nossa pesquisa.

Importante ressaltar que o fraco desempenho dos alunos e a baixa qualidade do sistema educacional tem apregoado certa visão de culpabilidade do professor e fortalecido os argumentos da educação continuada para dar conta de uma deficiente formação inicial. Isso, de certa forma, impõe um caráter compensatório a essa formação, como paliativo para a resolução dos problemas escolares, negando-se novamente os determinantes macroestruturais (SUBTIL, 2016, p. 255-256).

Com relação à formação continuada como parte do desenvolvimento profissional, há outros que dizem que ela pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias da atuação do professor. Trazer novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novo saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo que envolve a formação (IMBERNÓN, 2010).

Imbernón (2010) ainda ressalta a formação continuada vista por fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para transformação de uma prática. Isso está para além das atualizações científicas, didáticas ou pedagógicas do trabalho docente, pois supõe uma prática cujo alicerce é balizado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar. Romanowski (2009, p. 138) afirma que:

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em contínuo, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho

Dessa maneira, para Imbernón (2010) e Romanowski (2009), a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo, entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva.

Já o alhar dos autores Abrucio (2016) e Silva (2003) enfatiza o professor com sua fraca formação inicial baseada no modelo tecnicista e conteudista, colocando em dúvida as políticas de aligeiramento da formação, como a redução do tempo de formação e o crescimento da formação à distância, que apenas contribuem para o quadro de declínio da profissão docente. A forma de se estruturar, em termos curriculares e pedagógicos, os cursos de pedagogia e as licenciaturas dificulta sobremaneira a formação de um professor mais efetivo para o aprendizado dos alunos (ABRUCIO, 2016). Daí a importância de as políticas de formação continuada, primeiramente, estarem atentas ao aperfeiçoamento da prática do professor e, só em seguida, apontar e reparar falhas da formação inicial implicando em pontos que devam ser melhorados.

A prática docente, de maneira geral, está fundamentada num saber fragmentado, incompleto, provisório e que, muitas vezes, causa no professor constrangimento e insegurança. Para que o educador atue com segurança, faz-se necessário capacitá-lo por meio de diversas situações, criadoras de possibilidades para discussão sobre o seu fazer pedagógico, sejam nas próprias unidades escolares ou fora delas (encontros, seminários, orientações técnicas). De qualquer forma é fundamental que a capacitação se faça através da organização de programas com discussões permanentes e contínuas. (SILVA, 2003, p.10).

Abrucio (2016) em seu livro sobre Formação de Professores relata que, além da má formação docente, pela forma que são estruturados em termos curriculares, os cursos de formação inicial também têm outras implicações, como o histórico cultural do professor. Para o autor, esse fato contribui para dificultar a formação docente. Abrucio (2016, p. 14) enfatiza que,

a precariedade da formação inicial é amplificada pelo baixo capital cultural e social da grande maioria dos estudantes de magistério. Isso faz com que a garantia de uma boa formação continuada ganhe ainda mais relevância. Atualmente, os futuros professores vêm, tipicamente, dos piores estratos da avaliação do Enem, e um pouco mais da metade deles constitui a primeira geração em suas famílias a chegar à Educação Superior.

Na visão de Silva (2003) e Abrucio (2016), esta formação frágil acaba comprometendo o futuro do profissional docente. Os autores avaliam que a exigência de uma formação continuada muitas vezes acaba por suprir o vácuo deixado pela formação inicial, mas as políticas de formação continuada nem sempre conseguem cumprir com o seu papel de atualizar e aprofundar a formação inicial dos educadores.

Nesse ponto, surge a questão se as políticas de formação continuada têm atendido as necessidades de melhoria no trabalho docente, a fim de gerar melhoria na estrutura educacional, ou se pretendem apenas atender os quadros estatísticos, em que se apresenta o

crescimento no número das capacitações. No Brasil a questão da qualidade tem sido amplamente discutida pelos pesquisadores, bem como o acompanhamento dos egressos e a formação contínua, os quais se colocam como importantes indicadores para a garantia de padrões de qualidade das agências financiadoras.

É no envolvimento de organismos das políticas públicas de educação que se encontra outra questão acerca da formação. O governo tem buscado adequar os docentes às definições das políticas internacionais que objetivam o processo de reestruturação produtiva e incorporação das inovações tecnológicas.

Dessa forma, é importante relatar que a formação continuada é uma questão essencial para o docente assim, poderá rever a sua prática, habituar as condições ao cotidiano, construir novos saberes, empreender novas maneiras, desenvolver uma reflexão sobre a ação, na forma investigativa, aprender a fazer fazendo, tendo o aprimoramento das suas funções, pois o processo de globalização da sociedade e do mundo, o avanço tecnológico e comunicacional têm posto novas exigências em relação à escola e ao perfil docente.

Também pode-se dizer que é necessário ao docente estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois com a formação continuada ele poderá melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional, levando em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do educador só terá sentido se relacionada a sua vida pessoal, individual e na interação com o coletivo.

Ademais, o docente ao se formar deve ter apurado a capacidade de refletir sobre a prática educacional, sobre a docência, pois por meio do processo reflexivo irá se tornar um profissional competente e capaz de construir a própria identidade profissional docente. Assim, ele também será capaz de se adaptar às diversas e rápidas mudanças no campo educacional e enfrentar as dificuldades encontradas na realidade da sala de aula.

A prática e o ato de reflexão dessa prática exercida no espaço da sala de aula contribuem para o surgimento de uma ressignificação do conceito de professor, de aluno, de aula e de aprendizagem. O professor deve assumir o papel de facilitador e mediador do conhecimento, um participante ativo da aprendizagem dos alunos, proporcionando uma aprendizagem em que o aluno seja sujeito do processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, podemos perceber a importância do professor na sua própria formação e na formação dos educandos. Agindo como mediador, o docente permite aos alunos a oportunidade de terem autonomia na construção do seu próprio conhecimento como forma de compreender a realidade social em que vivem.

É preciso que o professor tenha consciência do seu papel social para que possa ajudar o aluno a compreender a sociedade em que está inserido e a complexidade do conhecimento que se pretende adquirir, tendo como meta principal uma aprendizagem voltada para resolver os problemas que a vida nesta sociedade irá lhe apresentar, oportunizando uma visão crítico-reflexiva das coisas que se mostram ao longo da vida. Com isso, ele terá a possibilidade de compreender e interpretar os problemas que emergem no cotidiano.

O professor deve se apropriar de seu trabalho em sala como um espaço de transformação de conhecimento por meio de uma reflexão crítica e não apenas reproduções. Com essa postura, estará se beneficiando com os resultados obtidos para solucionar seus problemas e alcançar seus objetivos.

A ideia do professor reflexivo proporciona uma ação educativa, cujo objetivo é romper com as visões simplistas de tratar o conhecimento, transformando-os em atos críticos. Nesse sentido, a prática educativa é percebida como um traço cultural compartilhado que estabelece uma relação com outros âmbitos da sociedade. Por meio de um processo formativo, será capaz de mobilizar os saberes da teoria da educação que os docentes compreenderão e desenvolverão as competências e habilidades necessárias para a investigação da sua própria atividade.

#### **1.4 A formação profissional docente: pressupostos e perspectivas**

As transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas vêm mudando o mundo e também o papel da educação. Claro que ensinar hoje não é a mesma coisa que há 50 anos. Os problemas e as necessidades, as referências culturais e a formação docente são outras, pois as mudanças ocorridas na sociedade capitalista por meio da globalização proporcionaram a internacionalização de bens e serviços. A revolução no processo da comunicação criou necessidades de se intensificar mudanças na relação educação/trabalho, bem como nas competências essenciais para se produzir bens e serviços materiais e imateriais.

Nesse contexto, a transformação da profissão docente dar-se-á através da competência profissional, numa ótica educacional integradora. Nesse sentido, Aquino e Borges (2014), sobre as necessidades do aprimoramento da formação dos professores, argumentam o seguinte:

Pretende-se formar um professor de Educação Básica capaz de planejar cientificamente suas ações de ensino, executá-las e avaliá-las com a qualidade exigida, assim como gerir o tempo, a turma, a organização docente, a matéria etc. Também se aspira a ter um professor capaz de se relacionar adequadamente com os alunos e demais atores sociais que

intervêm nos processos educativos, bom comunicador, bom estrategista, experto na sua profissão. (AQUINO; BORGES, 2014, p.203).

Ademais, das ideias dos autores citados, pode-se compreender que os educadores precisam de uma formação, cujos princípios sejam o ver, o ouvir, o julgar e o agir, pois para serem transformadores da realidade, necessitam possuir várias competências. Com essa dimensão, na medida em que se aponte a construção de uma sociedade com valores éticos e morais, centram-se na possibilidade de garantir a autonomia como princípio de liberdade e, ao mesmo tempo, construam no magno sócio-político-cultural essa capacidade da paisagem do Eu ao Outro no sentido de superar o egoísmo (da construção do Eu–personalidade) com a consciência do outro (alteridade) como uma extensão do “Eu”. Considerando que só se pode emitir juízo de valor a partir de reflexões, comparações, interações e, o qual justifica a necessidade do outro.

Nesse caminho, a importância de ser professor traz a necessidade de reflexão sobre a concepção e preparo de quem é o profissional apto a fazer acontecer o ato educativo nos dias atuais. É percebido também que, com o passar dos anos na profissão, o professor vai adquirindo experiência, o que contribui para um melhor desempenho em sala de aula. Entretanto, essa experiência apenas contribuirá para o desenvolvimento profissional se se concretizar como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. Marcelo Garcia (1999, p. 137) comenta que precisa de:

Uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera a carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores.

O autor aborda questões importantes para o professor ter uma perspectiva que transforme o tradicional individualista a partir de uma formação profissional, pois a formação do educador é tão importante quanto o seu exercício. Ainda, os teóricos da formação de professores têm estudado as diferentes etapas em que transcorrem a formação dos professores. Por meio delas, o educador deverá tomar consciência de que ele é o responsável primeiro por sua qualificação profissional, pelo investimento continuado em seu aperfeiçoamento e atualização.

É importante ao falar de expectativa para o desenvolvimento como professor, levantar algumas questões fundamentais: saber lidar com problemas, reconhecendo-os, analisando-os e resolvendo-os; estar habituado a agir com independência, a liderar e a assumir responsabilidades; deve ser capaz de assegurar as aptidões cognitivas já dominadas durante

sua formação; aperfeiçoar-se constantemente, pois a formação do docente é contínua e não está nunca pronta e acabada: e deve sempre focar valores como a cooperação, respeito e tolerância, oferecendo oportunidades uns aos outros.

Nesse sentido, pode-se dizer que os professores estão integrados em um ambiente socioprofissional com certos comportamentos já inclusos em sua expectativa profissional independentemente do seu querer, porque determina por antecipação certas exigências de racionalidade em cujo âmbito o trabalho de ensinar é assumido, estruturado, condicionado, conforme programas institucionalizados de formação. Nunes (2001) enfoca muito bem a importância de discutir sobre os saberes docentes e a formação de professores como um educador crítico e reflexivo da prática docente.

Pensar num modelo de professor implica considerar a contextualização dos saberes docente, bem como demanda observar as condições históricas e sociais de exercício profissional, considerando que dessa forma, resgata a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Assim seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. Essa tendência reflexiva vem-se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, sedimentando uma política de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e das instituições escolares. (NUNES, 2001, p. 30).

Nunes (2001) mostra a importância de se refletir sobre a formação do professor de modo a valorizar e respeitar as condições históricas e sociais do profissional. Dessa forma, o professor terá suas perspectivas dentro de sua realidade, assim percebe-se que é um desafio do educador também manter-se atualizado sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes, pois nenhuma reforma educacional terá valor se a formação do educador não for a prioridade, atender suas necessidades e estar inserida em sua realidade.

Aquino e Borges (2014) são bem enfáticos sobre os pressupostos do trabalho do professor,

Entende-se que o professor é responsável pela organização do ambiente socioeducativo no qual se desenvolvem as atividades de aprendizagem dos escolares. Infere-se que o professor é um intelectual que lida com o conhecimento, com os métodos da ciência e com as particularidades psicológicas dos alunos para poder conduzir sua atividade cognoscitiva e seu desenvolvimento mental. Tudo isso passa, ao menos idealmente, pelo domínio dos conteúdos disciplinares, da Didática, das metodologias de ensino, da Psicologia pedagógica, da cultura geral e artística, da pesquisa, do trabalho em equipe etc. (AQUINO; BORGES, 2014, p.202).

Estes autores, ao exporem que o professor tem a responsabilidade pela parte de organizar o meio escolar para que o objetivo seja alcançado que é o ensino a aprendizagem,

pois ele tem influência sobre o aluno com quem está diretamente em contato, logo, essa responsabilidade caracteriza expectativa do que se espera do professor no cotidiano escolar.

Enfim, concluindo, as decisões, as relações, as respostas e ações poderão contribuir com o ensino/aprendizagem ou simplesmente não ter efeito, tudo dependerá de seu perfil, de suas concepções, de sua formação e de suas expectativas de professor, mas de qualquer forma sempre haverá um pré-requisito mínimo ao descrever um professor.

No próximo capítulo, abordar-se-á sobre a legalização da formação dos professores em uma análise sobre as leis e decretos que a legitimaram.

## **2 TRAJETÓRIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Depois dos apontamentos realizados no capítulo anterior, faz-se necessário uma breve revisão dos principais documentos das políticas públicas educacionais sobre a formação dos profissionais da Educação, buscando entender os propósitos, as normativas e os contextos dessa formação no Brasil. Da mesma forma, objetiva-se discutir o tema da formação de professores, contemplando os aspectos históricos das políticas públicas até a atualidade.

O capítulo se estrutura a partir de um enfoque histórico, o que permite, examinar a trajetória da formação de professores no Brasil, desdobrando-se em diversos períodos, partindo-se da Constituição Federal de 1988, e chegando-se num primeiro momento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei 9.394/96 (LDB), em 1996. Em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais expressas na legislação, após a LDB 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica; assim como o normatizado no Decreto Presidencial n.º 6.755/2009, sobre o tema. Também será discutido se estudam as regulamentações vigentes no Estado do Pará e Plano Municipal de Redenção. A análise permitiu tecer ponderações importantes e vislumbrar perspectivas nesta área de conhecimentos.

### **2.1 A formação continuada expressa na Constituição Federal**

No texto da Constituição Federal de 1988 não há clareza em relação à questão da formação continuada de professores e, por ser uma abordagem generalista, possibilita algumas interpretações a respeito deste tema. Assim, ousamos fazer uma reflexão buscando entendimento a partir da análise de alguns artigos da Carta Magna.

Iniciamos com artigo 18 da CF/88, que reconhece a independência de cada ente responsável que faz parte da organização política administrativa da República Federativa do Brasil, são eles: União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, responsáveis por apresentar certos princípios que deverão nortear as políticas públicas, com igualdade de condições, proporcionando meio que oportunize acesso a educacional ao cidadão.

A competência sobre a legislação na educação se encontra no artigo 24 da carta magna, sendo uma nova redação dada pela Emenda Constitucional nº85, em 2015. Na referida emenda é abordado que, de modo concorrente, a União, os Estados e o Distrito Federal têm competência para legislar. O art.30 também sofreu alteração através da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que diz este novo ente Federado autônomo tem competência



para o qual diz que tem competência para legislar sobre assuntos de interesse local, mantendo cooperação da União e do Estado em programas de educação infantil e de ensino fundamental.

A CF/88 reforça no art. 205 reconhece que a oferta de educação, como direito de todos, é dever do Estado e da família. Reafirmando, assim, o comprometimento legal tanto do Estado quanto da família, a ponto de ambos responderem legalmente pela matrícula de alunos/filhos na escola em idade reconhecida pela LDB. Esse dispositivo contribuiu consideravelmente com a universalização do acesso dos estudantes ao ensino fundamental. (BRASIL, 1988)

Nesse contexto, no seu artigo 206, encontra-se reforçado o aspecto da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Também aponta outro importante princípio da educação brasileira que, associado à tentativa da universalização, mostra-se como fundamental para a plena efetivação do ensino, estabelecendo índices de desenvolvimento da educação em nível federal, na tentativa de aliar à universalização do acesso, com padrões mínimos de qualidade. (BRASIL, 1988)

A aproximação da universalização do acesso dos alunos no ensino fundamental passa a trazer novos desafios, essa obrigatoriedade é dada na redação da Emenda Constitucional nº59, de 2009 alterando o artigo 208 da CF/88.

Gatti (2008) enfatiza o ingresso de mais alunos no processo educativo como um dos meios que eleva a necessidade e a execução de diversas políticas públicas de formação continuada de professores para o desenvolvimento do ensino.

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens. (GATTI, 2008, p. 3)

Conforme Gatti (2008) expressa, as políticas emergenciais para aumentarem o número de alunos fizeram surgir vários tipos de formação, além de fazer emergirem necessidades de uma reflexão sobre que tipo de educação queremos, temos e precisamos.

Nesse contexto, concluímos que CF/88 não reconhece de forma enfática a formação continuada dos professores como importante estratégia para resolver as questões da qualidade do ensino. Mesmo assim, retoma o discurso da qualidade no artigo 214, que foi organizado também com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 no IV expressa a formação para o trabalho, sendo a única expressão que relata sobre formação, mas não deixa claro como ocorrerá essa formação. Fica a cargo do leitor ou do legislador fazer a interpretação e aplicação dentro do caso concreto.

## **2.2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 no contexto da formação dos Professores**

A Lei De Diretrizes e Bases – LDB está em consonância com a CF/88, ao traçar esse caminho da universalização e da qualidade do processo educacional. Esse padrão de qualidade é retomado no inciso IX do artigo 4º, quando prevê padrões mínimos de qualidade de ensino por aluno, indispensável ao processo de ensino-aprendizagem.

A LDB e a CF/88 preveem a elaboração de um Plano Nacional de Educação, responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O artigo 9º da LDB define no inciso VI que a União deve se incumbir de assegurar processo nacional de validação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino.

De forma mais explícita, a LDB dedica o título VI, específico para os profissionais da educação, reserva quase que exclusivamente espaço para se referir à formação dos profissionais da educação, considerando sob essa categoria não só os professores, que são responsáveis pela gestão da sala de aula, mas todos aqueles que apoiam o processo de ensino e aprendizagem como os diretores, os supervisores, os coordenadores e os orientadores educacionais.

Destacamos o primeiro artigo 61, que postula a formação de profissionais da educação a qual terá como fundamentos a associação entre teorias e práticas, através da capacitação em serviço; e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Os outros artigos fazem referência à formação inicial e, já no artigo 67, da LDB destaca a formação continuada, ao se referir que:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos e estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Percebemos que a LDB está em consonância com a demanda atual do mundo do trabalho, afirmando que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes o aperfeiçoamento profissional continuado e período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

A Lei ainda apresenta pequena parte de especificidade sobre a formação continuada de professores, mas reconhece a função dos sistemas de ensino, no sentido de que são eles os responsáveis pela valorização dos profissionais da educação.

Gatti (2008, p. 7) expressa que “a partir de meados das últimas décadas do século passado é que a expansão de programas ou cursos de educação continuada se deu exponencialmente”. Conforme a autora, “a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação”.

Em 2013, houve alteração na LDB definindo diretrizes sobre a formação continuada do professor que atua na educação brasileira da seguinte forma:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017)

**Parágrafo único.** Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Essa alteração, em 2013, deste artigo foi, sem dúvida, uma enorme contribuição para os sistemas de ensino. Então, assim como ocorreu com o fenômeno da universalização do acesso dos alunos ao ensino, ocorre um fenômeno parecido com a oferta de propostas de formação continuada.

As mudanças exigidas pelas reformas educacionais incidem também, como não poderia deixar de ser, na formação dos profissionais da educação. Aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a vida profissional é uma competência exigida não só para os alunos da educação básica, mas para todos os profissionais, todas aquelas pessoas que estão inseridas no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a reforma educacional no Brasil exige um novo professor. Outras competências e outros conhecimentos são necessários e os professores não foram preparados para isso. Trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada, por exemplo, não fez parte da educação básica nem da formação profissional dos professores. Em outras palavras, os professores em exercício não viveram essa experiência como alunos – e hoje sabemos quão importante para a formação do professor é a experiência com situações de aprendizagem que depois, como professor, deverá propiciar aos seus alunos. Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver.

A mudança no perfil e nas incumbências do professor, exigidas pela LDB e pela reforma educacional em implementação, é um bom exemplo da necessidade de os profissionais e as instituições serem flexíveis para poder acompanhá-las, e um bom exemplo da necessidade de se continuar aprendendo. Se é verdade que é necessário rever a formação inicial dos professores, é também verdade que as escolas e os professores em exercício devem se atualizar frente às novas demandas. Estamos, portanto, no âmbito da formação continuada.

Com base no exposto, pode-se dizer que a formação continuada, deve ser considerada um dos elementos do projeto pedagógico da escola, cujo objetivo é potencializar a reflexão e a elaboração das equipes sobre a prática. A elaboração do projeto pedagógico, deste modo a formação profissional, é um processo permanente de reflexão e aperfeiçoamento da equipe, e, portanto, não tem fim, pois organizar e gerir o ensino, baseando-se na reflexão e tomada de decisões conjunta dos professores, implica numa política da instituição escolar de explicitar e enfrentar os problemas da equipe como norma de atuação profissional. É uma postura que favorece o desenvolvimento profissional, pois tem por objetivo o aperfeiçoamento da prática educativa e o crescimento profissional.

Vale destacar que, quando discutimos a formação continuada, estamos nos referindo à formação dos profissionais que estão no pleno exercício de sua atividade no que tange à prática docente/a prática pedagógica é, por um lado, o ponto de partida da formação, na medida em que essa prática pode indicar a demanda da capacitação dos professores em exercício. As ações de formação precisam sempre partir de uma reflexão, de uma tematização ou problematização da prática do professor, sobre as suas necessidades formativas.

Com base no exposto, é necessário que a capacitação do professor seja coerente com os princípios que se quer que ele aprenda e aplique, fazendo-o tomar consciência dos conceitos que estão em jogo e da forma como se desenvolvem as situações de aprendizagem. A situação de capacitação deve ser um exercício ou exemplo daquilo a ser desenvolvido por ele na sua prática pedagógica.

A formação continuada vem ao encontro do fato de que, na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho, será preciso achar formas de continuar aprendendo sempre e desenvolver-se profissionalmente. Dessa forma, conclui-se que a escola é um contexto privilegiado da formação continuada, o lugar para continuar aprendendo e se desenvolver profissionalmente. No entanto, essa condição privilegiada só será eficaz se o professor puder ser protagonista do projeto pedagógico da escola em que trabalha e da sua formação, a partir da consciência de suas reais e concretas necessidades para exercer seu papel de gestor do ensino e da aprendizagem dos alunos.

### **2.3 Decreto presidencial nº. 6.755/09 e sua importância para a formação dos professores**

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica teve grandes avanços por meio do Decreto presidencial nº. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES para o fomento a programas de formação inicial e continuada.

A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2009).

Teve por objetivo apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los.

Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, além do apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos.

Borges, Aquino e Puentes (2011) destacam que o “Decreto propôs também ações formativas no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica”. Para tanto, a partir de projetos pedagógicos, com fomento da Capes, recomendavam a inovação nas matrizes curriculares e outros percursos formativos, além, claro, da participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da educação básica e da escola pública. Esse Decreto, segundo os autores, também traz “propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes”.

Desse modo, percebe-se que o Decreto presidencial nº.6.755/09 foi de grande valia, pois regulamentou juridicamente a formação do profissional da educação, deixando claro o responsável por tal ação. Nessa ótica, observa-se que esse decreto veio para completar ou sanar a ausência de definições sobre formação nas outras leis anteriores como na CF/88, LDB/96 também no PNE de 2001, pois o Plano Nacional de Educação, só veio explicitar

sobre a formação na alteração de 2014, em especial, na meta 16 do PNE/2014. Assim, esse Decreto expôs de forma clara as devidas responsabilidades e participações das formações na Educação básica.

#### **2.4 O Plano Nacional de Educação e suas alterações**

O primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, instituído em ação em 2001, também está de acordo com a Constituição Federal de 1988, conforme o artigo 214, e a LDB, nas disposições transitórias. Importante ressaltar que, justamente no artigo que se refere à implantação do plano nacional de educação, é referida a universalização do ensino e a melhoria da qualidade do ensino.

Expondo das partes do plano de 2001 dentro do tema trabalhado, destaca-se o capítulo IV do plano por se tratar do Magistério da Educação Básica. No item 10, apresenta o diagnóstico, as diretrizes, além dos objetivos e metas em relação à formação dos professores e valorização do magistério. Igualmente, a Lei de Diretrizes e Bases tem um capítulo específico do plano que se detém sobre a formação de professores, o que evidencia a importância reservada a essa dimensão como um fator que contribui com uma educação de qualidade.

Nesse contexto, ao apresentar as diretrizes para a formação dos profissionais da educação e de sua valorização, fica evidente que o PNE aponta a atividade docente por foco formativo e a pesquisa, o princípio formativo. O Plano Nacional de Educação de 2008, na página 114, acrescenta ainda que uma formação profissional deve assegurar o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos, objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem.

Constam, também no referido plano, as gestões em educação dos diferentes entes federados, inclusive os gestores públicos municipais de educação, que são responsáveis por articular o universo legal relativo às políticas públicas em formação continuada de professores. Inevitavelmente, conforme apontam estudos acadêmicos e a legislação nacional, numa gestão comprometida com uma educação de qualidade, precisam reconhecer as reais necessidades da rede de ensino, dos profissionais da educação e seus diferentes saberes docentes, aliando teoria e prática, e a garantia da qualidade da educação pública, a aprendizagem do aluno e, portanto, o sucesso do sistema. A legislação e os estudos acadêmicos evidenciam essas características.

Especificamente sobre a formação continuada de professores, o Plano Nacional de Educação de 2008 expressa que sua finalidade é a de promover reflexão sobre a prática educacional e buscar seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.

Assim, o Plano de Desenvolvimento da Educação reconhece na formação de professores um de seus principais pontos, destacando que a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes.

Também o plano é amplo em suas dimensões, pois congrega diversas ações do governo federal, com o intuito de garantir a efetivação da meta que objetiva a qualificação da educação nacional. Entre as ações, podemos citar o Plano de Metas Todos pela Educação, entendido pelo governo como o impulso para a mobilização nacional, uma vez que foi um plano apresentado pelo governo federal aos Estados e Municípios.

Visando a um compromisso coletivo dos entes federados com metas nacionais em diferentes aspectos da educação, como alfabetização, formação, entre outras. Medida intensificada pelo governo federal é a avaliação externa dos estudantes, introduzindo inclusive a Provinha Brasil, avaliação destinada aos alunos que frequentam o segundo ano de escolarização do ensino fundamental, a aprovação de um piso nacional para os professores, a ampliação do acesso dos educadores à universidade, entre tantas outras ações, grande parte programas já existentes e ampliados, além de outros novos.

Depreende-se do contido da lei que a formação inicial e a continuada dos profissionais do magistério devem ocorrer em regime de colaboração entre a União, Estados e Municípios que são, por esta norma, responsáveis pela normatização e promoção da referida formação. O normatizado no Art.62 é o que atualmente rege como normativa principal, referente à formação continuada no Brasil. As regulamentações posteriores não mudaram essencialmente esse parágrafo único, observando-se escassa definição sobre a formação continuada dos profissionais da Educação Básica.

Depois de todo esse processo anteriormente mencionado, em 2014, iniciaram-se novas alterações no Plano Nacional de Educação (PNE/2014), com vigência de 2014 a 2024, através de suas metas voltadas a formação inicial e continuada de professores. A Meta 16 relata que:

[...] garantir a todos (as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Estratégias: 16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior [...] (BRASIL, 2014, p. 79).

Essa meta traz estratégias que visam à formação do profissional de educação, especialmente o professor, mas não aparecem de forma clara e objetiva em relação à formação de professores, tanto inicial quanto continuada, apenas “cita” que irá promover tais formações. Há uma necessidade de se pensar a maneira de promover uma formação inicial e continuada de forma a atender um resultado. (BRASIL, 2014). Outro ponto relevante analisado nesse contexto é a substituição da Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 que fixava as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, aprovada em julho de 2015, estabelecendo novas diretrizes para a formação inicial de professores, em nível superior e para a formação continuada.

Cabe destacar que as novas diretrizes apresentam um elemento novo em relação à anterior, pois, juntamente com a formação inicial, procura-se enfatizar também a formação continuada dos professores, considerada elemento fundamental para o bom exercício profissional (DOURADO, 2015).

O texto atual discorre sobre as orientações expressas nessa nova diretriz curricular, bem como sobre a necessária articulação entre o ensino superior e a educação básica que são intensificadas nos encaminhamentos propostos na Resolução atual. Essa Diretriz deveria nortear, a partir da data de publicação, os cursos de formação de professores e, diferentemente da anterior, estabelece prazo de dois anos para que as instituições de ensino superior façam as devidas adequações.

Vale ressaltar que muitas foram as críticas tecidas em relação aos fundamentos das DCN para formação de professores. Gatti (2016, p.169-170) diz que:

O reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho. No entanto, nem sempre os processos formativos em serviço, na educação continuada, atingem seus propósitos. Essas preocupações e sinalizações estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cada uma das licenciaturas, nas DCN para a formação de professores, e bem recentemente, nas DCN do curso de pedagogia. Pede-se que o currículo propicie o conhecimento da escola, conhecimento do ensino, por que ensinar, conhecimentos para ensinar, conhecimento de como se pode ensinar, gestão da sala e da escola, como também formação em aspectos da sociologia, da política, da filosofia, psicologia, antropologia, comunicação, linguagens. Nada mais complexo. Continuaremos na superficialidade, no faz de conta? Os dados disponíveis mostram que estamos longe de conseguir currículos aderentes às proposições do Conselho Nacional de Educação.

Em concordância com a autora, acreditamos que a procura de novas alternativas de formação docente advém de uma inquietação para a melhoria dos índices de desempenho dos



alunos. Discussões dessa natureza que Gatti levanta, acompanharam todo o processo de elaboração de políticas para a formação docente desde a publicação das DCN.

Então, pode-se dizer que a implementação das DCN para a formação do magistério por meio da adequação dos cursos de formação inicial e continuada se constituem em um desafio para as políticas educacionais direcionadas aos professores na atualidade, pois muitas ações precisarão ser desenvolvidas pelas instituições formativas, tanto no Ensino Superior, como na Educação Básica, para que de fato, as orientações e normatizações ali contidas, ganhem materialidade.

Nas disposições gerais, instituem-se as DCN para formação inicial e continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica, para todos os níveis e modalidades, em que são definidos “os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015b). O Artigo 1º, parágrafo 2º estabelece que:

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes (BRASIL, 2015b).

O capítulo VI da Resolução orienta sobre o processo de formação continuada dos profissionais do magistério, conforme Artigo 16.

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

A formação continuada será ofertada por meio de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (BRASIL, 2015).

As DCN estabelecem que a instituição formadora defina em seu projeto institucional como ocorrerá a formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica (BRASIL, 2015). Assim, fica explícita em forma de lei a preocupação em garantir uma articulação nas diferentes modalidades formativas dos docentes.

## **2.5 Estudos do Plano Estadual de Educação do Pará e do Plano do Município de Redenção**

O Plano Estadual de Educação do Pará- PEE-PA (Estado no qual foi desenvolvida essa investigação) foi aprovado em 23 de junho de 2015, com vigência por 10 anos, pela lei nº8.186/2015. Ao analisarmos brevemente o referido plano, verificamos que o Estado é bem enfático referente à formação continuada dos professores, diferentemente das normativas nacionais. No PEE-PA, a meta 16 enfatiza a formação na pós-graduação.

META 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PEE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PARÁ, 2015, p.98).

Em relação ao trabalho docente, o referido Plano afirma que os desafios estão postos, exigindo níveis cada vez mais elevados de qualificação profissional dos professores, assim como investimentos na sua formação continuada, articulados a uma política de valorização profissional centrada no tripé: formação - carreira profissional - condições de trabalho. Tais elementos são indissociáveis e constituem-se condições fundamentais para a construção da qualidade da educação (PARÁ, 2015, p.99).

Formação inicial e continuada dos profissionais, com incentivo financeiro das redes para afastamentos remunerados, bolsas, parcerias e flexibilização de carga horária e contrapartida do profissional de produção científica, artística, técnica, tecnológica ou didática diretamente relacionada à realidade educacional em que atua. (PARÁ, 2015, p.100)

O presente PEE-PA foi incorporado como referência na nossa pesquisa, pela veracidade de trâmites, pois este PEE-PA é resultado do movimento que ocorreu ao longo do ano de 2013, por meio de 123 conferências municipais, 12 conferências regionais e a conferência estadual, realizada no período de 28 a 30 de outubro de 2013, com a participação de representantes da sociedade civil.

Os debates coletivos foram em torno de um projeto educacional nacional e estadual, no período de 2013 a 2015, estado e municípios receberam assistência técnica da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino-SASE/MEC para a elaboração ou adequação dos

planos de educação, culminando com 3 encontros realizados entre outubro de 2013 a outubro de 2014, em 8 polos, atendendo o total de 111 municípios, 1 encontro, em 4 polos, no mês de março de 2015, atendendo 120 municípios. (PARÁ, 2015).

Portanto, o presente documento PEE-PA é um referencial voltado à projeção de políticas educacionais promovidas pelo Estado, com a finalidade de responder às demandas sociais, concebendo-se a educação para além do direito subjetivo, trata-se de um bem social, elementar ao pleno desenvolvimento social paraense.

Nesse contexto, no Plano Municipal de Educação de Redenção do Pará – PME, (município de realização da pesquisa de campo) essa temática é trazida, também, na meta 16, a qual relata de forma clara e precisa suas estratégias para a formação continuada em um período de 2015 a 2025. O plano tem as seguintes estratégias:

1. Mensurar a dimensão da demanda por formação continuada, por área específica de atuação dos profissionais; criando um cronograma de realização da formação e executá-lo a cada ano como dentro do calendário de atividades da educação municipal;
- 1.2 Instituir e realizar anualmente o Fórum Permanente de Formação Profissional Continuada, e nele definir, com a participação dos profissionais e das Instituições (IFPA, UNIFESSPA, PAFOR, UAB e UEPA), as áreas e temas prioritários da formação continuada; (REDENÇÃO-PA, p.105.2015).

O PME do município de Redenção do Pará foi aprovado na Câmara de Vereadores nº 082/2015, em 23/06/2015. O documento estabelece metas para a garantia do direito à educação de qualidade no município, cuja execução, avaliação e monitoramento têm por foco promover avanços necessários ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Trata-se, do principal instrumento de política pública educacional a nível local que servirá para dar continuidade ao processo educacional de forma organizada e orientada, e valerá por um período de dez anos iniciado em 2015 e culminância em 2025.

A elaboração desse plano está em consonância com o PNE e PEE-PA, sendo este trazido para a instância local. A determinação foi estabelecida pela Lei nº 13.005/2014 – PNE, mais especificamente no seu Art. 8º, que trata diretamente desta correspondência, além de apontar diretrizes e princípios que embasam, promovem e fortalecem esta relação.

Baseados nessa explanação, podemos dizer que há grande necessidade de uma reflexão a respeito da formação continuada para os professores não apenas como um complemento da formação, considerada na perspectiva do déficit, mas sim como uma formação que se desenvolve desde o momento que inicia a formação profissional do professor.

Essas colocações foram desencadeadoras e motivadoras desse estudo, com o propósito de uma análise aprofundada e crítica da formação continuada no âmbito das referências estudadas e na pesquisa de campo do público direcionado.

Ademais, analisamos que a legislação nacional reconhece como desafios da educação brasileira o caminho da universalização e da qualidade da educação. Ao mesmo tempo, fica evidente, quando nos detemos nas diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, que a formação continuada de professores é um dos elementos fundamentais para a garantia de uma educação de qualidade.

Mais ainda, respaldado no dispositivo legal que reconhece a autonomia dos diferentes entes federados e nas responsabilidades preferenciais de atuações de cada ente nos diferentes níveis de ensino, reconhece o espaço da gestão como um lugar de decisões e de gerenciamento de importantes políticas públicas.

É nessa perspectiva, dentro das reflexões evocadas neste texto, que traremos o resultado de nossa pesquisa como uma promoção de formação continuada de professores, sendo elemento essencial para um ensino de qualidade, das articulações estabelecidas entre os diferentes saberes, de modo a reconhecer no professor um ser fundamental na proposta de formação continuada, outro elemento recorrente nos estudos e reconhecido pela sua importância. No próximo capítulo, detalharemos nossa pesquisa de campo, sobre as reais necessidades da Formação continuada do Município de Redenção-Pará, sendo estudadas amostras nas Escolas da Rede Pública de Redenção do Pará.

O marco legal nos possibilita depreender que a legislação postula e esclarece sobre a importância da Formação Continuada, porém apenas esse marco não nos dá a visão do concreto, da realidade legislada.

### **3 PERCURSOMETODOLÓGICO E ANÁLISE DE RESULTADOS**

Neste capítulo, apresentamos o percurso metodológico, os resultados obtidos na análise dos dados do questionário e os discutimos em conformidade com o marco legal e o marco teórico sobre formação de professores, apresentados nos capítulos 1 e 2. Consideramos relevante trazer as questões de política educacional e de fundamentação da formação de professores para a discussão dos dados porque isso nos permite ter uma visão mais apurada dos resultados da investigação, assim como uma melhor formulação das conclusões.

#### **3.1 Percurso Metodológico**

A pesquisa foi estruturada, principalmente, dentro da abordagem quantitativa, especialmente na análise dos dados, mas toda a interpretação das políticas e do sistema conceitual da teoria sobre a formação de professores é de viés qualitativo. Na análise dos dados, buscou-se compreender as respostas dos sujeitos sobre suas satisfações, insatisfações e necessidades relativas à formação continuada, no tocante ao viés pedagógico-didático dessa formação, utilizando-se uma amostra de professores da Educação Básica do Segundo Ciclo do Ensino Fundamental no Município de Redenção-PA.

Neste estudo, a metodologia utilizada possibilitou o contato direto do pesquisador com o contexto pesquisado de forma a proporcionar a interação com o universo do estudo. Criou-se uma relação dinâmica entre o pesquisador e os sujeitos participantes que se fortificou no decorrer do estudo, até alcançar os resultados finais sendo visto como um resultado coletivo de trabalho.

Os dados elencados, mediante a aplicação do questionário, foram processados com auxílio do Software Microsoft Excel e discutidos com apoio do cruzamento do que dizem as pesquisas anteriores e com o que normatiza as políticas públicas sobre formação de professores no Brasil no estado de Pará e no Município de Redenção. Chegando-se a importantes conclusões sobre as necessidades de formação continuada da amostra de professores estudada, o que pode ser relevante para a reformulação das políticas, para o redesenho das ações de formação continuada no município de Redenção do Estado do Pará e, ainda, servir de roteiro para novas pesquisas na área.

Nessa ótica, a Metodologia da Investigação integrou organicamente três métodos de obtenção de informações e dados: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a

aplicação de questionário. Já para a análise dos dados, fez-se análise percentual, a qual será vista mais adiante.

A pesquisa bibliográfica é um método que permite flexibilidade na apreensão das informações e dados, pois o objeto de estudo pode ser constantemente revisto, uma vez que permite aprimorar sistematicamente os procedimentos metodológicos da investigação.

Uma das grandes vantagens da pesquisa bibliográfica está no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de informações muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa. Tais vantagens revelam o compromisso com a qualidade da pesquisa (GIL, 2002).

Ela se desenvolveu tentando explicar o problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, anais etc. A realização da pesquisa bibliográfica é fundamental para que se conheça e analise as principais contribuições teóricas sobre um determinado tema ou assunto. Oliveira (2007, p. 69) argumenta que a principal finalidade dessa pesquisa é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto com obras e artigos que tratem do tema em estudo: “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico”.

A pesquisa bibliográfica foi usada com a finalidade de elaborar o quadro teórico da pesquisa, assim como a sistematização da produção mais atual da área de formação de professores sobre o tema. Para a coleta e análise dos dados da informação bibliográfica usou-se como instrumento a **Ficha Resumo de Conteúdo** (Anexo G), elaborada pelo orientador para a realização do projeto de maior amplitude.

A pesquisa documental utilizada consiste num procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais, porque a maior parte das fontes escritas ou não são quase sempre a base do trabalho de investigação. Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como principal caminho de concretização da investigação ao se constituir o instrumento metodológico complementar, como neste caso, pois a análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, políticas, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros (CELLARD, 2008).

De acordo com este autor, o uso de documentos na pesquisa deve ser apreciado e valorizado pela riqueza de informações que deles podemos extrair, o qual justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais. Aliás, esse método de pesquisa possibilita

ampliar o entendimento do objeto, cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural.

Podemos observar que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007).

Por sua vez, Oliveira (2007) faz uma importante distinção entre essas modalidades de pesquisas. Para essa autora, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. A característica diferenciadora pontuada pela autora é que a pesquisa documental caracteriza-se por ser um tipo de “estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica” (p. 69). Na presente pesquisa, usou-se pesquisa documental para uma discussão aprofundada das políticas públicas no Brasil e no estado de Pará sobre a formação dos professores da Educação Básica. Como instrumento de coleta e análise da informação documental, foi usada a **Ficha de Análise Documental** (Anexo H), elaborada pelo orientador para a realização do projeto de maior amplitude.

Nesse estudo, integramos, também, a aplicação do questionário, para 40 professores da Educação Básica do Fundamental II do 6º ao 9º ano, sem distinção de disciplinas, no ensino fundamental do Município de Redenção-PA.

Conforme dito anteriormente, neste estudo, foi utilizado o questionário, (Anexo E) para a coleta de dados a fim de registrar-se o que dizem os professores da Educação Básica do Município de Redenção sobre a formação continuada da qual têm participado nos últimos cinco anos. Para Gil (2002), o questionário consiste num instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, com ou sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, necessidades, situações vivenciadas.

A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato. (GIL, 2002, p.115).

De acordo com as ponderações de Gil, o questionário foi aplicado, de forma simples e direta e também de forma voluntária. Os participantes assinaram previamente o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade da Amazônia (FESAR). (ANEXO D).

### 3.2 Caracterizações do Município em que foi realizado o estudo

O município de Redenção, onde foi realizado o estudo, localiza-se na Região Sul do Estado do Pará, estende-se por 3 823,8 km<sup>2</sup> e conta com 75 505 habitantes, de acordo com o último censo em 2017. A densidade demográfica é de 19,7 habitantes por km<sup>2</sup> no território do município e eles se autodenominam redencenses.

Este município tem um total de 39 Escolas da Rede Pública Municipal, sendo que 11 atendem o Ensino Fundamental II, que compreende do 6º ao 9º ano, público-alvo de nossa pesquisa. Destas 11 escolas, foram selecionadas 08, considerando a abrangência da pesquisa e a localização de cada uma delas. Dessas escolas, foram 40 professores de diferentes disciplinas do turno matutino e vespertino que participaram de nossa pesquisa. Abaixo fotos da localização do Município do estudo.

Figura 1 – Imagem da Cidade de Redenção, onde foi realizada a pesquisa na rede municipal.



Fonte: Redenção, 2019.



Figura 2 – Mapa Destaque Município de Redenção-PA



Fonte: Google.com.br, 2019.

### 3.3 Análise dos dados: Formações continuada, segundo os professores do 6º ao 9º ano da rede pública do município de Redenção-PA

Neste tópico, apresentamos a análise dos dados resultantes dos questionários aplicados aos professores da Rede Municipal de Redenção. O questionário foi estruturado em V (cinco) blocos, resultando em seis tabelas com perguntas para obtermos informações referentes ao tema proposto.

**A aplicação do questionário foi iniciada em 10/09/2018 com o término em 09/11/2018**, com a intenção de explorar a questão das necessidades de formação continuada dos professores da educação básica no município de Redenção do Pará. A amostra inicialmente projetada era de 30 sujeitos do Município de Redenção. Na conclusão da pesquisa, superamos a meta e atingimos uma amostra de 40 professores, totalizando 40 sujeitos, sem atrapalhar suas aulas. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, dessa forma, trabalhamos com uma amostra que representa 21,74% do todo, pois na rede municipal de Redenção tem 184 professores do 6º ao 9º ano. A participação deles foi de forma voluntária e tivemos grande reciprocidade para realizar a pesquisa, na qual os

professores responderam ao questionário, conforme suas convicções, sem interferências nem manipulações.

Na busca de coletar os dados diretamente dos professores, foi tomada a decisão metodológica de trabalhar com questionário de questões fechadas. Por esse motivo, os desafios metodológicos são imensos. Um deles foi o da explicação da importância dos questionários que foram aplicados diretamente aos professores do município. Assim, conversamos no sentido de detalhar a que se destinava a pesquisa e conscientizá-los sobre a necessidade de responder da forma mais séria possível.

Nesse quadro, analisa-se que enfrentar estas dificuldades nos pareceu necessário para sermos coerentes com nossos objetivos e pressupostos teóricos, os quais sustentam a ideia de que o professor é senhor de sua prática e que todo processo de formação contínua tem que ouvi-lo e levar em conta suas necessidades formativas se quiser contribuir para que ele se torne um professor crítico-reflexivo. Ouvir os sujeitos não é algo em que já se tenha experiência acumulada no município de Redenção.

Seguem os resultados da aplicação do questionário, organizados em tabelas para melhor compreensão e análise.

### *3.3.1 Dados sociodemográficos dos professores*

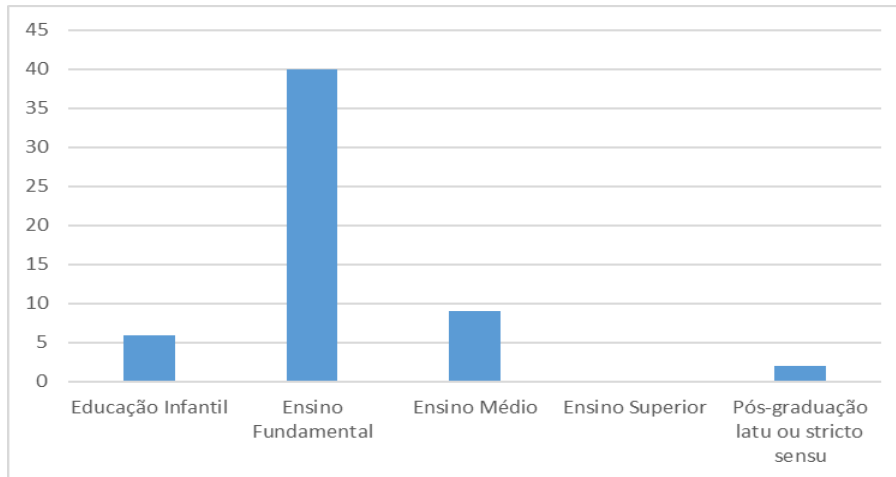
A importância dos dados sociodemográficos dos professores dentro do contexto de formação continuada tem várias implicações, pois se torna fundamental ter essas informações referentes a partir dos participantes para conhecer o público que estamos estudando. Ao analisar os dados demográficos, observamos o tempo de atuação e formação acadêmica dos participantes, pois, conforme destaca Candau (1998), ao ressaltar a relevância do ciclo de vida profissional dos professores, trata-se de reconhecer que a formação continuada é um processo heterogêneo. Ainda, tomar consciência desse aspecto leva-nos a compreensão de que as necessidades dos professores não são as mesmas nos diferentes momentos do seu exercício profissional, o que a maioria das propostas de formação continuada ignora.

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas. (CANDAU, 1998, p. 64)

Os professores têm necessidades formativas específicas e também coletivas. Sobre os dados sociodemográficos dos participantes, observamos que a maioria é do sexo feminino. Nos anos de experiência, resultou ser um público já atuante na educação. Referente à

formação acadêmica, a maioria é graduada. Nos níveis de atuação docente, predominou 100% no ensino fundamental, uma vez que esse estudo foi direcionado para esse nível, mas apareceu de forma a conciliar o ensino médio 22,5% e Educação Infantil 15%, avalia-se que o docente, mesmo atuando no ensino fundamental II, atua em outro nível de ensino.

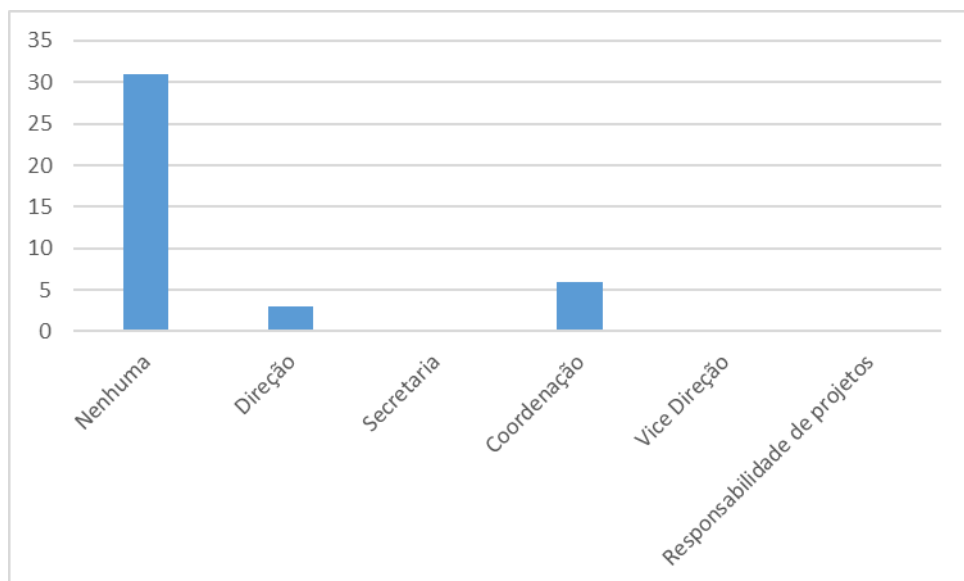
Gráfico 1 – Níveis de Atuação



Fonte: Dados da pesquisa

É importante também destacar que a maioria dos professores não ocupou ao longo de sua trajetória educacional outra função, sendo uma porcentagem de 77,5% que não desempenhou outras funções. Apareceu de forma simbólica que 6% já atuaram em coordenação e 7,5% em Direção. Logo, analisa-se que a maioria dos professores dedicou sua vida educacional exclusivamente à docência.

Gráfico 2 – Funções Desempenhadas

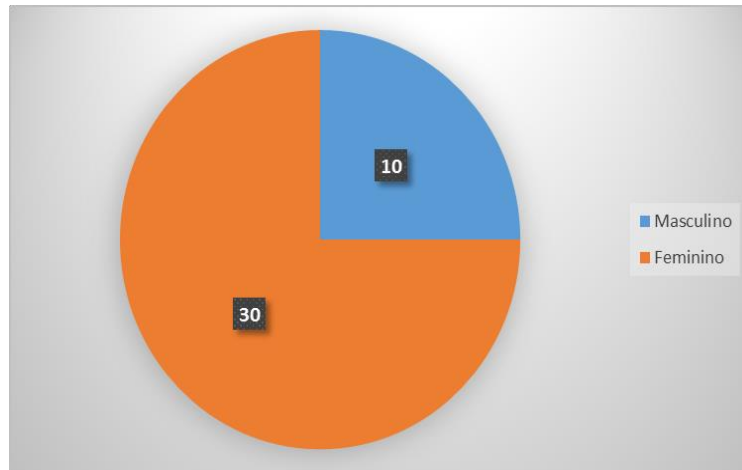


Fonte: Dados da pesquisa

- **Sexo**

Caracterização da amostra com relação ao sexo foi importante para conhecimento do público-alvo. Do grupo de estudo constituído por 40 professores, 10 se declaram do sexo masculino (25%) e 30 se declaram do sexo feminino (75%).

Gráfico 3 – Dados Sociodemográficos Dimensão Sexo

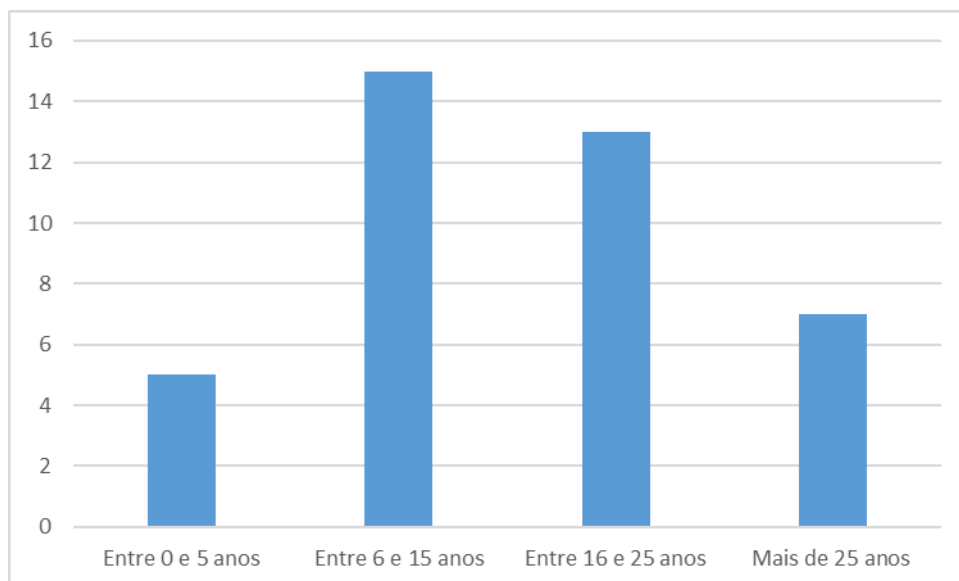


Fonte: Dados da pesquisa

- **Experiência docente**

O tempo de experiência docente mais frequente está no intervalo de 06 a 15 anos de exercício. No grupo em questão, constatou-se a presença de professores iniciantes, menor que 5 anos de exercício, em uma porcentagem de 12,5.

Gráfico 4 – Dados Sociodemográficos Experiências Docente

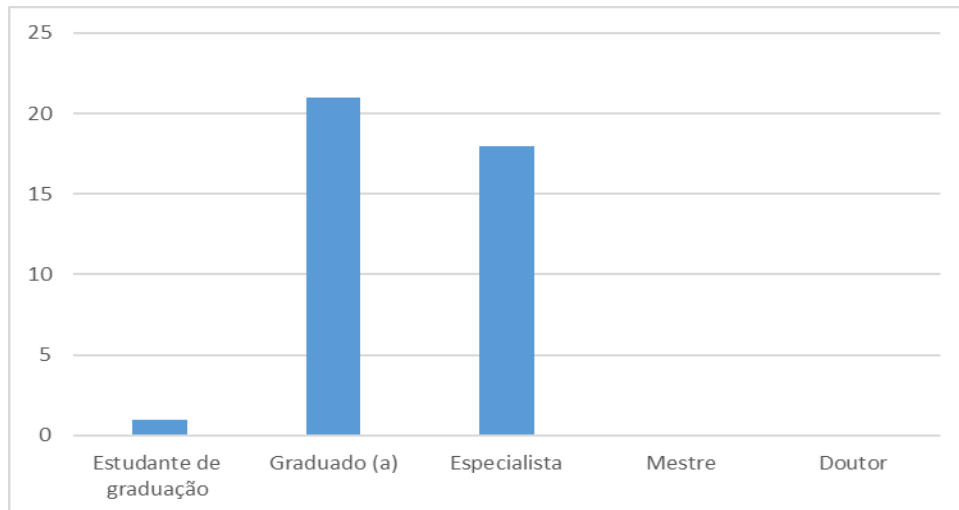


Fonte: Dados da pesquisa

- **Formação acadêmica**

Verificamos que a maioria tem curso superior com licenciatura plena, ocupando uma porcentagem de 52,5% sendo que 45% já têm uma especialização. É relevante destacar que apenas 1 professor equivalente a 2,5% é estudante de graduação, sendo todos os outros participantes formandos.

Gráfico 5 - Dados Sociodemográficos Formação Acadêmica



**Fonte:** Dados da Pesquisa

As informações que os dados demográficos propiciam podem contribuir muito para conhecer os participantes da pesquisa. Imbernon (2010, p. 9) escreve sobre a importância de ter conhecimento do contexto da situação atual e outros aspectos da carreira docente, afirmando que:

Não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elemento imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. Isso implica analisar o conceito da profissão docente, a situação de trabalho e a carreira docente, a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica (...), uma análise do corpo docente atual (...). (Imbernon, 2010, p.9).

De acordo com Imbernon (2010, p. 9), analisar e propor formação continuada para professores são uma questão complexa e se faz necessário verificar e refletir a situação do contexto que cada professor vivencia na sua atuação.

A conclusão que aqui se chega, a partir dessas considerações, é que, apesar das enormes contribuições que os pontos antes discutidos têm trazido para repensar a temática da formação docente, há de se estar atento aos seus limites, pois no item Função desempenhada prevaleceu que os participantes não tiveram outras experiências no campo administrativo e

nem pedagógico. Sendo um público com anos de experiência na docência, parecem que suas oportunidades de gestão estão sendo restrito, o que limita as suas possibilidades de ter experiência em outro campo educacional. Os dados sobre os participantes podem ser observados na tabela 1.

Tabela 1 - Dados Sociodemográficos dos Professores.

DIMENSÃO	ITENS	VALOR ABSOLUTO	%
Sexo	Masculino	10	25
	Feminino	30	75
<b>Total</b>		<b>40</b>	<b>100</b>
Experiência docente	Entre 0 e 5 anos	5	12,5
	Entre 6 e 15 anos	15	37,5
	Entre 16 e 25 anos	13	32,5
	Mais de 25 anos	7	17,5
Formação acadêmica	Estudante de graduação	1	2,5
	Graduado (a)	21	52,5
	Especialista	18	45,0
	Mestre	0	0,0
	Doutor	0	0,0
Formação para atuar	Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos).	9	22,5
	Bacharel ou habilitado na área de atuação.	29	72,5
	Bacharel ou habilitado em outra área, diferente da que atua.	2	5,0
Níveis de atuação	Educação Infantil	6	15,0
	Ensino Fundamental	40	100,0
	Ensino Médio	9	22,5
	Ensino Superior	0	0,0
	Pós-graduação <i>latu ou stricto sensu</i>	2	5,0
Gestão desempenhada	Nenhuma	31	77,5
	Direção	3	7,5
	Secretaria	0	0,0
	Coordenação	6	15,0
	Vice-Direção	0	0,0
	Responsabilidade de projetos	0	0,0
Participação em atividades de formação continuada	Sim	38	95,0
	Não	2	5,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2018

### 3.3.2 Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada

A seguir começamos a análise dos resultados da pesquisa, mais focados especificamente na compreensão das necessidades de formação continuada dos sujeitos que integraram a amostra. Uma boa pauta teórica para esta análise pode ser a segundo Libâneo (2002, p.40):

[...] as ações de formação continuada são ações didáticas, elas próprias consistem de um processo de ensino, de modo que tudo o que queremos que aconteça nas escolas em termos de mudança de atitude dos professores na sala de aula, deve acontecer também nas ações de formação continuada.

Portanto, se queremos uma boa atuação Profissional dos docentes na sala de aula, isso deve acontecer antes de tudo nas ações de formação inicial e continuada dos professores. Mais ainda, a formação continuada não se pode deter apenas na reflexividade, deve oportunizar ao professor tornar-se um sujeito pensante, culto e crítico, capaz de captar as distorções sociais e culturais de sua própria prática e transformá-la. É preciso partir da ideia de que a formação continuada consiste num importante apoio para a busca de novos horizontes profissionais e de transformação da escola pública brasileira, principalmente.

Por sua vez, resulta necessário reiterar a responsabilidade dos sistemas educativos com a formação continuada de seus professores. Conarce (1994, p.23), por exemplo, é bem enfático ao escrever que, o processo da formação dos professores deve ser assumido pelos dois sistemas de ensino – estatal e particular –, assegurando através de recursos próprios às estruturas necessárias para sua viabilidade e vinculando esta formação com os planos de carreira. Com esses pressupostos e os demais explicitados nos Capítulos 1 e 2, damos passo à análise mais apurada dos resultados.

A tabela 2 contém os dados relativos à satisfação dos professores com um leque de conteúdos que, segundo a literatura internacional, são essenciais na formação dos professores de qualquer nível. Foi feita uma leitura dos dados da tabela agrupando os itens de conteúdos em duas grandes amplitudes. A primeira amplitude agrupa as categorias Muito Baixo, Baixo e Médio E a segunda, as categorias de Alto e Muito Alto. O critério metodológico da pesquisa considerado nesta tabela e nas seguintes que a opção por uma satisfação média está mais perto dos extremos inferiores da escala LIKERT utilizada que dos extremos superiores, já que, por experiência, muitos sujeitos indecisos marcam no médio. Por outra parte, não se deve admitir que os conteúdos da formação continuada satisfaçam no termo médio as necessidades de formação dos professores, sendo, como se sabe, que esta formação deve aspirar a maior qualidade possível.

O leitor pode observar que os conteúdos relacionados nos itens 9 a 13 e 19 apresentam altíssima insatisfação por parte dos sujeitos que integraram a amostra. Tomemos por exemplo o conteúdo do item 13: “Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem”. Dos 38 respondentes, 35 professores se encaixam na amplitude que agrupa as categorias de Muito Baixo, Baixo e Médio, o que representa 92,1% de insatisfação dos professores com esses conteúdos trabalhados na formação continuada. Da mesma forma, apenas 3 professores se colocam na amplitude de satisfação Alta e Muito Alta, ou seja, apenas 7,9%. Pode se afirmar que os conteúdos relacionados nos itens mencionados emergem desta análise como necessidades de formação continuada dos professores.

Do lado contrário, aparecem os conteúdos relacionados nos itens 18 e 20. Tomemos o conteúdo relacionado no item 18. “Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos”. Neste caso, responderam 37 professores. 9 deles se colocam na amplitude que concentra a maior satisfação dos professores (Alto e Muito Alto), representando 24,32% de satisfação com esse conteúdo. Enquanto 28 se colocam na amplitude de menor satisfação, representando 75%. Observe-se que a satisfação dos professores com esse conteúdo (24,32%), ainda sendo a maior expressada na tabela, resulta indesejável, pois no critério desta pesquisadora, uma satisfação inferior a 90% seria inadmissível em tarefa tão delicada quanto à formação continuada dos professores.

Da análise desta tabela, conclui-se que todos os conteúdos relacionados nela emergem como necessidades de formação continuada dos professores do II Ciclo do Ensino Fundamental no município de Redenção do Pará. Esta análise é relevante porque nos mostra um conjunto de conteúdos da formação dos professores, que muito provavelmente são deficitários desde a formação inicial e que, ainda na formação continuada, não estão sendo tratados na medida necessária aos professores. Esta tabela expõe um leque de conteúdos que precisam ser retomados na formação continuada, o qual pode ajudar na elaboração de novas propostas de capacitação dos docentes no município estudado. Essa conclusão parcial corrobora o expressado pelos sujeitos da pesquisa na Tabela 6, conforme se verá mais na frente.



Tabela 2 - Grau de satisfação com os conteúdos das atividades de formação continuada.

CONTEÚDOS	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	V A	%	VA	%	VA	%	VA	%
9. Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino.	0	0,0	6	15,8	28	73,7	3	7,9	1	2,6	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
10. Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.	1	2,6	8	21,1	22	57,9	5	13,2	2	5,3	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
11. Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.	1	2,6	5	13,2	25	65,8	6	15,8	1	2,6	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
12. Conhecimentos e aplicações educacionais das TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação).	2	5,4	12	32,4	18	48,6	4	10,8	1	2,7	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>
13. Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	2	5,3	15	39,5	18	47,4	2	5,3	1	2,6	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
14. Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.	4	10,5	12	31,6	17	44,7	4	10,5	1	2,6	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
15. Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.	1	2,6	11	28,9	20	52,6	3	7,9	3	7,9	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
16. Conteúdos relacionados à formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente.	2	5,3	6	15,8	25	65,8	5	13,2	0	0,0	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
17. Temas relativos à gestão da instituição educativa, a elaboração e gestão do PPP/PDI, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais.	1	2,6	14	36,8	19	50,0	4	10,5	0	0,0	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
18. Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos.	2	5,4	9	24,3	17	45,9	8	21,6	1	2,7	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>
19. Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.	1	2,6	9	23,7	23	60,5	4	10,5	1	2,6	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
20. Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.	1	2,6	6	15,8	17	44,7	11	28,9	3	7,9	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>4,0</b>	<b>113</b>	<b>24,9</b>	<b>249</b>	<b>54,8</b>	<b>59</b>	<b>13,0</b>	<b>15</b>	<b>3,3</b>	<b>454</b>	<b>99,6</b>	<b>2</b>	<b>0,4</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

### 3.3.3 Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação.

A Tabela 3 apresenta o grau de satisfação dos sujeitos da pesquisa com os tipos de atividades que foram realizadas na formação continuada, nos últimos cinco anos. Na análise realizada, seguiu-se os mesmos critérios de agrupamento das posições da escala LIKERT em duas amplitudes. A primeira amplitude agrupa as categorias Muito Baixo, Baixo e Médio, a segunda, as categorias de Alto e Muito Alto. Os resultados gerais obtidos podem resumidos assim: a maioria dos itens respondidos pelos professores, ou seja, 439 respostas sobre as atividades de formação, que representam 70,5%, agrupam-se na primeira dimensão (BAIXO, MUITO BAIXO e MEDIO), enquanto 184 respostas, que configuram 29,5%, alinham-se na segunda amplitude (ALTO e MUITO ALTO). Isso significa que mais dos 70% dos sujeitos mostram-se insatisfeitos com as formas e tipos de atividades realizadas nas ações de formação continuada.

Observando mais de perto estes resultados, vamos focar na análise dos itens 22, 25 e 26, que são os que apresentam os índices mais altos de insatisfação com as atividades realizadas. O item 22: “Participação em atividades de formação online”, destaca-se porque o grau de insatisfação dos professores com essa forma de organização alcança 89,5%. Provavelmente, a rejeição à formação *online* corresponda a experiências não muito satisfatórias na formação inicial, já que muitos de nossos professores da Educação Básica se formam em cursos a distância.

Por sua vez, os itens 25: “Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores”, e o item 26: “Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos”, colocam-se no segundo lugar da insatisfação dos professores com as atividades realizadas. Isto, muito provavelmente, porque são ações de formação que não se realizam ou se fazem muito precariamente. Mostra disso é que em ambos os itens, 30 sujeitos se situam na amplitude MUITO BAIXA, BAIXA e MÉDIA, representando 89,9%, ou seja, 90% dos participantes mostram-se insatisfeitos. Resultado muito significativo, porque a discussão coletiva de aulas gravadas e a discussão dos resultados da avaliação dos alunos são aspectos essenciais da capacitação dos professores em exercício, se é que realmente quer se mudar a sua prática.

A análise da Tabela 3 é formidável para compreender que as formas de organização da capacitação dos professores nela relacionadas são necessárias para buscar melhores

rendimentos na superação dos mesmos. Como se mostra, estas formas ou tipos de organização da capacitação poderiam ser levadas em conta no desenho de programas e ações de formação continuada dos professores da Educação Básica no município que serviu de *locus* à pesquisa, assim como o é em outros do país.

Tabela 3 - Grau de satisfação com as atividades de formação continuada em que houve participação.

TIPOS DE ATIVIDADES DE FORMAÇÃO	GRAU DE SATISFAÇÃO												Não responderam		
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL				
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	
21. Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores.	1	2,6	4	10,5	17	44,7	15	39,5	1	2,6	<b>38</b>	<b>100,0</b>	<b>0</b>	<b>0,0</b>	
Se participou, quais se destacaram	- Explicação da base teórica do curso pelo professor-formador.	0	0,0	6	16,2	16	43,2	14	37,8	1	2,7	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>
	- Explicação de metodologia, materiais e outros pelo professor-formador	0	0,0	9	24,3	11	29,7	13	35,1	4	10,8	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>
	- Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.	0	0,0	6	16,7	20	55,6	8	22,2	2	5,6	<b>36</b>	<b>94,7</b>	<b>2</b>	<b>5,3</b>
	- Trabalho em grupo entre os participantes.	0	0,0	5	13,5	17	45,9	13	35,1	2	5,4	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>
	- Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes, bem como o acompanhamento dos professores-formadores.	0	0,0	8	22,2	17	47,2	8	22,2	3	8,3	<b>36</b>	<b>94,7</b>	<b>2</b>	<b>5,3</b>
22. Participação em atividades de formação on-line.	7	18,9	14	37,8	13	35,1	2	5,4	1	2,7	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
23. Planejamento das atividades de currículo e ensino.	2	5,7	8	22,9	16	45,7	7	20,0	2	5,7	<b>35</b>	<b>92,1</b>	<b>3</b>	<b>7,9</b>	
24. Atividades específicas de planejamento de unidades didáticas, em grupo, que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.	1	2,7	3	8,1	25	67,6	7	18,9	1	2,7	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
25. Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores.	4	11,1	14	38,9	12	33,3	4	11,1	2	5,6	<b>36</b>	<b>94,7</b>	<b>2</b>	<b>5,3</b>	
26. Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.	2	5,4	9	24,3	19	51,4	5	13,5	2	5,4	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
27. Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.	3	8,1	8	21,6	18	48,6	6	16,2	2	5,4	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
28. Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.	1	2,7	6	16,2	10	27,0	16	43,2	4	10,8	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
29. Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar.	5	13,9	11	30,6	12	33,3	5	13,9	3	8,3	<b>36</b>	<b>94,7</b>	<b>2</b>	<b>5,3</b>	
30. Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas a sua área de conhecimentos e atuação.	3	8,1	4	10,8	15	40,5	11	29,7	4	10,8	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
31. Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.	4	11,1	12	33,3	13	36,1	7	19,4	0	0,0	<b>36</b>	<b>94,7</b>	<b>2</b>	<b>5,3</b>	
32. Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.	5	13,5	8	21,6	15	40,5	9	24,3	0	0,0	<b>37</b>	<b>97,4</b>	<b>1</b>	<b>2,6</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>38</b>	<b>6,1</b>	<b>135</b>	<b>21,7</b>	<b>266</b>	<b>42,7</b>	<b>150</b>	<b>24,1</b>	<b>34</b>	<b>5,5</b>	<b>623</b>	<b>96,4</b>	<b>23</b>	<b>3,6</b>	

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

### 3.3.4 O impacto da formação continuada na aprendizagem de professores

A questão que se refere ao impacto da formação na aprendizagem dos professores apresenta-se na Tabela 4. As maiores satisfações dos professores com a sua formação continuada foram registradas nesta Tabela. Mostra disso é que 233 respostas obtidas podem ser colocadas na segunda amplitude (ALTA e MUITO ALTA), representando 56%; enquanto 180 respostas podem ser colocadas na primeira amplitude, representando 43,6% das respostas. Não que consideremos 58% do impacto da formação na aprendizagem dos professores sejam satisfatórios. Referimo-nos apenas ao fato de que mais de 50% acha que a formação recebida tem impacto positivo na sua capacitação profissional. No critério desta pesquisadora, uma questão tão delicada como o impacto das ações de formação na aprendizagem dos professores não deveria ser menos que 90%.

Nesta tabela, resulta interessante que 27 sujeitos, representando 71,1% da amostra, consideram que os seguintes itens da formação impactaram positivamente nas suas aprendizagens: 39: “Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos”; 43: “Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas”; 44: “Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação”. Avaliamos ser relevante esses professores considerarem como impacto positivo da formação recebida a convicção de que todos os alunos podem apreender, caso contem com as condições necessárias; que tenham consciência da importância das relações escola-família-comunidade para alcançar os objetivos educacionais; e a abertura para as transformações que são urgentes no ensino e nas escolas brasileiras.

O descrito acima vai ao encontro do pensamento de Alarcão (1998) que reflete sobre a necessidade de que a escola seja um lugar de ação, no qual os professores reflitam, observem, questionem, mas também decidam, experimentem, avaliem. Um lugar onde se produz um impacto na própria aprendizagem e na sua prática profissional. A pesquisadora afirma:

[...] se a formação continuada for uma formação verdadeiramente profissional, alicerçada na corresponsabilidade, na colegialidade, na capacidade e no poder dos professores de cada uma das escolas, instituídos em grupos de reflexão do tipo círculos de estudos e organizados em torno de projetos de formação-ação-investigação, então a reforma poderá vir a transformar a cada escola, a ser inovadora. (ALARCÃO, 1998, p.119)

À vista disso, se as ações de formação continuada tivessem um impacto efetivo na capacitação dos professores, esta seria uma via expedita para as transformações e urgências

do ensino e da escola em geral. Há consenso geral de que os docentes da Educação Básica são os atores principais das mudanças educacionais.

Tabela 4 - Impacto da formação na aprendizagem dos professores.

FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
33. Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua.	1	2,6	5	13,2	14	36,8	14	36,8	4	10,5	38	100,0	0	0,0
34. Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	0	0,0	7	20,6	20	58,8	7	20,6	0	0,0	34	89,5	4	10,5
35. Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	0	0,0	4	10,5	12	31,6	17	44,7	5	13,2	38	100,0	0	0,0
36. Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem.	0	0,0	3	7,9	16	42,1	17	44,7	2	5,3	38	100,0	0	0,0
37. Domínio de critérios e procedimentos para organizar o ensino-aprendizagem.	0	0,0	3	7,9	12	31,6	21	55,3	2	5,3	38	100,0	0	0,0
38. Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos.	0	0,0	2	5,3	13	34,2	18	47,4	5	13,2	38	100,0	0	0,0
39. Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos.	0	0,0	3	7,9	8	21,1	23	60,5	4	10,5	38	100,0	0	0,0
40. Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar de forma individual e coletiva as práticas docentes.	1	2,6	2	5,3	14	36,8	16	42,1	5	13,2	38	100,0	0	0,0
41. Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	0	0,0	4	10,8	14	37,8	15	40,5	4	10,8	37	97,4	1	2,6
42. Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas.	0	0,0	4	10,5	7	18,4	19	50,0	8	21,1	38	100,0	0	0,0
43. Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	0	0,0	1	2,6	10	26,3	21	55,3	6	15,8	38	100,0	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0,5</b>	<b>38</b>	<b>9,2</b>	<b>140</b>	<b>33,9</b>	<b>188</b>	<b>45,5</b>	<b>45</b>	<b>10,9</b>	<b>413</b>	<b>98,8</b>	<b>5</b>	<b>1,2</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

### 3.3.5 O impacto da Formação continuada na sala de aula na aprendizagem dos alunos

No que diz respeito ao impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos, expressada na Tabela 5, também utilizando os mesmos critérios de agrupamento em amplitudes das posições da escala LIKERT, destacam-se os itens 46 e 47 como os menos satisfatórios: “Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos” e “Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos”, respectivamente. No item 46 dos 38 respondentes, 24 professores se encaixam na amplitude que agrupa as categorias de Muito Baixo, Baixo e Médio o que representa 64,93% de insatisfação com esse impacto na sala de aula. No item 47, 26 professores se situam na mesma amplitude, significando 70,3% da amostra. Consideramos essa porcentagem precária, pois questão tão importante como o impacto na aprendizagem dos alunos e na sala de aula é aspecto central da educação escolar.

Na amplitude contrária (ALTO e MUITO ALTO) pode ser situado o item 49: “Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente”, que alcança um impacto de 54,1%. Mesmo assim, esses dados não expressam o impacto da formação dos professores na sala de aula que seria desejável, observado anteriormente nesta dissertação.

A análise desta tabela revela que há escasso impacto da formação continuada nas aprendizagens dos alunos e na sala de aula em geral. Lembramos aqui que uma das finalidades principais de formação continuada dos docentes é impactar positivamente a aprendizagem dos alunos na escola. Significa que estes aspectos que servem para medir dos resultados finais da capacitação profissional, não estão tendo o efeito a que se aspira nas políticas educacionais e nas pesquisas dos especialistas, consoante mostrado nos capítulos 1 e 2.

Os dados até aqui coincidem com as considerações feitas por Gatti e Barreto (2009), quando afirmam que ainda não se alcançou o resultado esperado no que diz respeito à aprendizagem dos alunos, do ponto de vista do desempenho de conhecimentos escolares. Se há oferta de cursos de formação, por que eles não impactam positivamente nos resultados da sala de aula? Aonde vão os esforços e recursos investidos na capacitação desses profissionais?



Tabela 5 - Impacto da formação continuada na sala de aula e na aprendizagem dos alunos.

FORMAÇÃO	GRAU DO IMPACTO												Não responderam	
	MUITO BAIXO		BAIXO		MÉDIO		ALTO		MUITO ALTO		SUBTOTAL			
	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%	VA	%
44. Melhor utilização das metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	0	0,0	4	10,8	16	43,2	14	37,8	3	8,1	37	97,4	1	2,6
45. Melhoria do clima de sala de aula e das relações com os alunos.	2	5,3	5	13,2	14	36,8	12	31,6	5	13,2	38	146,2	0	0,0
46. Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	0	0,0	8	21,1	16	42,1	11	28,9	3	7,9	38	146,2	0	0,0
47. Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.	0	0,0	4	10,5	22	57,9	11	28,9	1	2,6	38	146,2	0	0,0
48. Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles.	0	0,0	6	15,8	17	44,7	14	36,8	1	2,6	38	146,2	0	0,0
49. Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.	0	0,0	2	5,3	16	42,1	18	47,4	2	5,3	38	146,2	0	0,0
<b>TOTAL</b>	<b>2</b>	<b>0,9</b>	<b>29</b>	<b>12,8</b>	<b>101</b>	<b>44,5</b>	<b>80</b>	<b>35,2</b>	<b>15</b>	<b>6,6</b>	<b>227</b>	<b>99,6</b>	<b>1</b>	<b>0,4</b>

Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

### 3.3.6 Atividades alternativas/paralelas realizadas

A Tabela 6 é a última contendo os dados da pesquisa. Ela mostra as atividades de formação continuada procuradas pelos sujeitos por sua livre e espontânea vontade, fora das atividades oficiais organizadas pela Secretaria de Educação, nos últimos cinco anos. Os dados revelam que os professores fazem esforços para procurar aquelas atividades acadêmicas necessários à sua formação e desenvolvimento profissional, independentemente do sistema para o qual trabalham.

Os dados globais da tabela mostram que os professores participaram de 109 atividades de formação, por sua própria conta. Os itens 50.1: “Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação” e 50.2: “Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas à avaliação da aprendizagem”, procurados pelos professores em 15 e em 21 ocasiões, na mesma ordem, são expressivos de como os profissionais preocupam-se por se capacitar em temas científicos das disciplinas que ministram (50.1), assim como em assuntos relacionados com questões pedagógicas e didáticas do ensino (50.2). Estes dados coincidem com as insatisfações mostradas pelos sujeitos nos conteúdos da formação contidos nos itens 9 e 10 da tabela II, conforme mencionado na análise.

Já o item 50.5: “Atividades de formação relacionadas à gestão da aula, à convivência e à solução de conflitos”, procurada pelos sujeitos 17 vezes, mostra a necessidade de formação nesses conteúdos e corrobora a insatisfação dos professores com o mesmo conteúdo expressado no item 18, da Tabela II, como pode verificar-se na análise realizada naquele lugar. Por sua vez, os conteúdos expressos no item 50.8: “Leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação”, com uma ocorrência de 20 vezes, além de coincidir com o analisado no parágrafo acima sobre os itens 50.1 e 50.2, evidencia que os professores estão, sim, preocupados e motivados com sua capacitação e desempenho profissional. Isso nos leva a concluir que os obstáculos e dificuldades não estão nos profissionais, senão na seleção e estruturação dos conteúdos, assim como nas formas organizativas da formação continuada no município estudado. Isso nos alerta para que casos semelhantes possam estar acontecendo em outras regiões do Brasil.

De acordo com o observado nos dados aqui analisados e reiterando algumas questões, mostra-se o interesse dos docentes em participar de formação continuada, embora de forma particular, pois são consideradas por estas atividades dominantes para o seu desempenho. Se o motivo que incita os professores a realizarem essas ações coincide com o objeto da atividade,

com o conteúdo da ação e com a finalidade do ato da capacitação, é sinal de que os sujeitos estão envolvidos plenamente na atividade. Segundo Franco (2009, p.79):

Se o professor, ao participar das ações de formação, quiser realmente o estudo, o crescimento e o desenvolvimento da sua profissionalidade docente, podemos dizer que o motivo coincide com a finalidade particularmente proposta para si mesmo. Contudo, se o motivo que o impele a participar dessas ações de formação continuada for o adicional no contracheque mensal e a possibilidade de ascensão na carreira, podemos dizer que o motivo não coincide com o seu objeto, com a finalidade de uma formação continuada em programas e/ou projetos destinados a esse fim.

No caso analisado, é evidente que os sujeitos sentem a necessidade interna da formação, e que não necessariamente estão motivados a fazerem apenas por razões externas, salariais ou de carreira docente.

Por isso, entende-se que a formação continuada precisa ter ligação com o trabalho que o docente executa para que realmente venha a ter um significado social e profissional para ele. Como diz Mizukami (1996, p.65).

A formação continuada de professores é pensada como um meio de atingir a melhoria dos padrões de qualidade da educação e essa ampliação do processo de formação é importante para construção da autonomia didática. Podemos dizer que aqui entra a profissionalização docente. A profissionalização é concebida como o desenvolvimento profissional, como resultado de um processo de aquisição de competências, tanto de eficácia no ensino como de organização do processo de ensino-aprendizagem.

Gostaríamos de encerrar esta análise com uma reflexão de Nóvoa (1995, p. 28), com a qual nos identificamos plenamente:

A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento. Por isso, falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola.

Enfim, nestas perspectivas, entende-se que o professor precisa de alternativas para se desenvolver no próprio trabalho docente, de sua profissionalidade, conferindo a ele uma forma de agir e de solucionar problemas cotidianos. Assim, concebemos a formação continuada em sua dimensão mais ampla e mais relacionada a aspectos formativos formais e informais.

Tabela 6 - Atividades alternativas/paralelas realizadas

<b>TIPO DE ATIVIDADE</b>	<b>V.A.</b>	<b>%</b>
Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação.	15	13,8
Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas a avaliação da aprendizagem.	21	19,3
Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).	10	9,2
Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias culturais, a inclusão social etc.	5	4,6
Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.	17	15,6
Participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual.	10	9,2
Projetos de desenvolvimento profissional na própria escola, ou em outras instituições.	11	10,1
Leitura individual (revistas, livros, Internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação.	20	18,3
<b>TOTAL</b>	<b>109</b>	<b>100</b>

**Fonte:** Dados da pesquisa,

2018.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi realizar um estudo sobre as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica no Município de Redenção-PA. A efetivação desta permitiu verificar a hipótese de que tal formação nesse município poderia ser compreendida, estabelecendo as inter-relações entre a regulamentação das políticas as contribuições de estudiosos sobre formação de professores e o que dizem os próprios professores do município alvo desta análise.

O objetivo geral da pesquisa pretendia diagnosticar as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica no Ensino Fundamental II no Município de Redenção-PA. Foi cumprido com sucesso, conforme pode-se ver no detalhamento a seguir. O desenvolvimento da pesquisa permitiu também cumprir os objetivos específicos definidos inicialmente.

Na Tabela 2, revelou-se que os seguintes conteúdos se apresentam como necessidades da formação continuada dos professores. De acordo com o mostrado na análise, esses conteúdos são verificados em alguns dos itens da Tabela 6:

- Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino.
- Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.
- Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da aprendizagem.
- Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.
- Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.
- Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.
- Conteúdos relacionados a formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente.
- Temas relativos à gestão da instituição educativa, à elaboração e à gestão do PPP/PDI, aos órgãos de gestão (colegiados) e a outros assuntos institucionais.
- Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos.

- Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.
- Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.

A análise da Tabela 3 mostrou a insatisfação dos professores com algumas diversidades de formas de organização da capacitação, que geralmente não se realizam de forma adequada. Esses tipos ou formas organizativas da formação precisam ser levados em conta na programação ou planejamento de novas ações de formação continuada, devido a sua importância organizativa e porque os docentes estão insatisfeitos com o uso que lhes estão sendo dados. Essas formas organizativas são:

- Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores.
- Participação em atividades de formação on-line.
- Planejamento das atividades de currículo e ensino.
- Atividades específicas de planejamento de unidades didáticas, em grupo, que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.
- Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores.
- Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.
- Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.
- Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.
- Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.
- Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.
- Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.
- Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar.
- Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.

- Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.
- Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.

Da mesma forma, a análise das Tabelas 4 e 5 mostrou que o impacto da formação continuada na aprendizagem dos professores e dos alunos é ainda insatisfatório, o que se corresponde plenamente às necessidades reveladas anteriormente.

Finalmente, na análise da Tabela 6, ficou evidente que os professores apresentam vontade e motivação por sua superação e desenvolvimento profissional, ainda, os problemas existentes nesta área do trabalho educacional não podem ser atribuídos aos profissionais. Eles são de inteira responsabilidade das Secretarias de Educação nos municípios.

Nesse contexto, podemos concluir que a combinação dos estudos documental, bibliográfico e a pesquisa de campo, junto com a análise dos resultados e a elaboração das conclusões contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional da pesquisadora. Por outra parte, o estudo realizado abre caminhos para futuros estudos sobre necessidades dos professores, para o aprimoramento das políticas nesta área, assim como para o redesenho de programas e ações de formação continuada.

Considerando o exposto, por um olhar renovador, afirmamos que a formação continuada é reconhecida como elemento fundamental para a obtenção de uma educação de qualidade, especificamente no cotidiano da sala de aula. O cenário atual aponta ser necessário e urgente, para além de pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação de acordo com as devidas necessidades dos professores, pois a pesquisadora chega ao final dessa análise dizendo que é necessário promover uma formação docente, para o professor assumir-se como sujeito de sua história, em direção a um agir responsável e autônomo perante si mesmo e o mundo.

Por fim, ressalta-se que as ponderações deste estudo vêm colaborar para (re)pensar o processo de formação contínua de professores da educação básica, resultando na formação de um professor que, consciente e autonomamente, reconheça-se e assuma-se como profissional da educação, com condições para um enfrentamento crítico ante os desafios do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo-SP: Moderna, 2016.

ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. *In: VEIGA, I. P. A. Caminhos da profissionalização do magistério.* Campinas-SP: Papirus, 1998. p.99-122

AQUINO, O. F.; BORGES, M. C. Políticas públicas, formação de professores e didática: resultados de uma triangulação. **Inter-ação** (UFG. Online), v. 39, p. 199-214, 2014.

AQUINO, O. F.; MATÍAS GONZÁLEZ, A. Alegação para uma epistemologia de segunda ordem na formação de professores. **Diálogo Educacional.** Curitiba-SC, v. 16, n. 50, p. 1053-1076, out./dez. 2016.

BORGES M. C.; AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Formação de professores no Brasil: história, políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, n.42, p.94-112, jun 2011 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06\\_42.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/42/art06_42.pdf) . Acesso em: 11 out. 2018

BRASIL. **Constituição:** República Federativa do Brasil-1988. Brasília-DF: Senado Federal, Centro Gráfico 1988.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-%20secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015> . Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em: 11 out. 2018.

CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: Tendências atuais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. *In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.* Petrópolis, Vozes, 2008.

CORTESÃO, L. **Ser professor: um ofício em risco de extinção?** 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2006.



DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, June 2015. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt) Acesso em: 10 out. 2018.

FRANCO, F. C. **Gestão e coordenação do trabalho pedagógico na educação básica**. Mogi das Cruzes: EAD/UBC, 2009.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B.A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p.161-171, 2016. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/347/360> .Acesso em: 11. out. 2018

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE.COM.BR. Mapa destaque município de Redenção-PA. 2019. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+Par%C3%A1+com+destaque+o+município+de+reden%C3%A7%C3%A3o&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjFndSEva3gAhWAGbkGHd1WB6wQ\\_AUIECgD&biw=1366&bih=626#imgrc=jm041yp-UkbPgM](https://www.google.com.br/search?q=mapa+do+Par%C3%A1+com+destaque+o+município+de+reden%C3%A7%C3%A3o&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjFndSEva3gAhWAGbkGHd1WB6wQ_AUIECgD&biw=1366&bih=626#imgrc=jm041yp-UkbPgM): Acesso 10 out. 2018.

IMBERNÓN, F. É necessário conhecer de onde viemos para aonde vamos. *In: Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p.13-26.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 2004.

LANDSHEERE, V. de. **Educação e Formação**: Ciências e Prática. Portugal: Edições ASA, 1994.

LIBÂNIO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e a profissão docente. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Reflexividade e Formação de Professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores**: para uma Mudança Educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Edufscar, 1996.

- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In: \_\_\_\_\_*. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. 2.ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-33
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 11 out. 2018.
- OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007
- PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação do Estado do Pará**. Belém-PA: SEE, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015** – Estabelece o Plano Estadual de Educação - PEE, com vigência por 10 (dez) anos. Belém-PA: SEE, 2015.
- PERRENOUD, P. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Editora ArtMed, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Formando professores profissionais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- REGIANE, M. C. **Fatores de satisfação e insatisfação no trabalho do professor, á partir da teoria da motivação e higiene de F.Herzberg**, 2001, 113 f. Dissertação. (Mestrado em Tecnologia). Centro Federal de Educação tecnológica do Paraná, Curitiba.
- REDENÇÃO-PA. **Lei complementar nº082/2015** – Estabelece o Plano Municipal de Educação, para decênio 2015-2025. 2015. Redenção-PA: SME, 2015
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Educação Municipal**. Redenção-PA: SME, 2015
- \_\_\_\_\_. **Imagem da Cidade de Redenção, onde foi realizada a pesquisa na rede municipal**. 2019a. Disponível: <https://redencao.pa.gov.br/galeria/70/Fotos-da-Cidade-de-Redencao> Acesso em: 10 out.. 2018.
- ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibepex, 2009.
- WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.
- SILVA, J. G. G. **A formação continuada dos professores de 1ª a 4ª séries de classes de aceleração e ensino regular no município de Campo Grande: reflexões sobre a construção da prática docente**. 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.
- SUBTIL, M. J. D. Retrospecto de debates teóricos sobre formação inicial e continuada de professores. *In: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. (Org.) Desenvolvimento profissional docente em discussão*. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016, p. 243-260.
- TEODORO, A. **Professores, para quê? Mudanças e desafios na profissão docente**. Porto: Professor edições, 2006.

UNESCO. **O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam.** São Paulo –SP: Moderna, 2004.

ZEICHNER, K. M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente.** v. 1, n. 1. p. 13-40, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/3/2> . Acesso em: 11 out. 2018.

**ANEXOS**

## ANEXO A – FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

### FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Professores de educação básica: um diagnóstico de necessidades de formação continuada no Pará.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 40			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
<b>PESQUISADOR RESPONSÁVEL</b>			
5. Nome: VALDELICE RODRIGUES DIAS			
6. CPF: 626.206.902-00		7. Endereço (Rua, n.º): C-TRES CAPUAVA REDENCAO PARA 68552060	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 94991730343	10. Outro Telefone:
		11. Email: alyce.projetos@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>14 / 05 / 2018</u>		 Assinatura	
<b>INSTITUIÇÃO PROPONENTE</b>			
12. Nome: SOCIEDADE EDUCACIONAL UBERABENSE		13. CNPJ: 25.452.301/0002-68	
14. Unidade/Orgão:			
15. Telefone: (34) 3319-8859		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>André Luís T. Fernandes</u>		CPF: <u>150.024.958-00</u>	
Cargo/Função: <u>Pro-Reitor</u>		 Assinatura	
Data: <u>14 / 05 / 2018</u>			
<b>PATROCINADOR PRINCIPAL</b>			
Não se aplica.			

**ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**


SECRETARIA SE ESTADO DE EDUCAÇÃO  
15 UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.

À UNIUBE- UNIVERSIDADE UBERABA.

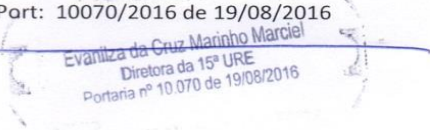
RESPONDENDO O PEDIDO DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO DIA 23 DE NOVEMBRO DE 2017, PARA REALIZAR UMA PESQUISA SOBRE AS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PARÁ, VENHO ATRAVÉS DESTE ATENDER A SUA SOLICITAÇÃO: AUTORIZO A PESQUISADORA VALDELICE RODRIGUES DIAS, A FAZER SUA PESQUISA NA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO PAULO HANNEMANN, NA CIDADE DE PAU DARCO-PARÁ, COM INTUITO DE CONTRIBUIR COM O DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DE NOSSA REGIÃO.

RESPEITOSAMENTE

  
EVANILZA DA CRUZ M. MARINHO.

Diretora da 15° URE- Unidade Regional de Ensino.

Port: 10070/2016 de 19/08/2016

  
Evânilha da Cruz Marinho Marciel  
Diretora da 15ª URE  
Portaria nº 10.070 de 19/08/2016

**ANEXO C- RESPOSTA DE REQUERIMENTO****REDENÇÃO**  
PREFEITURA**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**GABINETE DO SECRETÁRIO****RESPOSTA DE REQUERIMENTO****DE: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****PARA: VALDELICE RODRIGUES DIAS**

Em resposta a solicitação de Vossa Senhoria na qual solicita autorização para desenvolver seu Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado "Professores de Educação Básica: Um Diagnóstico de Necessidades de Formação Continuada, no Pará, com o intuito de elaborar um diagnóstico das necessidades de Formação Continuada para os professores da Educação Básica do Pará que atuam do 6º ao 9º ano.

Portanto, a mesma está autorizada a realizar sua pesquisa, junto aos Professores que lecionam do 6º ao 9º ano na Rede Municipal de Ensino de Redenção, sob o olhar do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Redenção, Estado do Pará.

Redenção/PA, 08 de Fevereiro de 2018.



**Prof. Vanderly Antonio Luiz Moreira**  
*Secretário Municipal de Educação*  
*Decreto nº 007/2017-PMR*

## ANEXO D- TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Anexo D



\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Identificação (RG) do participante da pesquisa \_\_\_\_\_

Pesquisador Responsável: Orlando Fernandez Aquino – RNE: V582309-0

Pesquisadora-assistente: Valdelice Rodrigues Dias – RG: 383935-8

Título do projeto: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARÁ.

Instituição onde será realizado: Universidade de Uberaba - UNIUBE

Identificação (conselho), telefone e e-mail: CEP - UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38.055-500-Uberaba/MG, tel.: (34) 3319-8959 e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br)

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado (a) para participar do projeto “PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARÁ”, de responsabilidade do Pesquisador Orlando Fernandez Aquino – RNE: MG-22.277.791 e Pesquisador assistente, Valdelice Rodrigues Dias – RG 383935-8, desenvolvido na Universidade de Uberaba - UNIUBE.

O objeto de estudo está compreendido como: UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ. De acordo com esse objeto, formulou-se o seguinte problema: Como elaborar um diagnóstico adequado das necessidades de formação continuada dos professores da Educação Básica no Estado do Pará? Por sua vez, o objetivo geral será compreender as necessidades de formação continuada de professores da Educação Básica no Pará.

A pesquisa poderá trazer benefícios diretos para os participantes, na medida em que oportunizará a reflexão sobre o seu desenvolvimento profissional docente. A médio e a longo prazo, poderá despertar o seu interesse em dar continuidade à sua formação e ao seu desenvolvimento.

Com a apresentação do propósito da pesquisa, se aceitar participar deste projeto, você responderá a um questionário impresso, com perguntas fechadas e alguns campos abertos para que você possa se expressar além do que foi respondido no questionário.

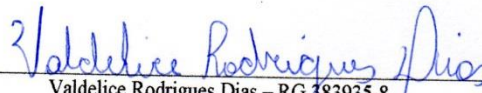


Consideradas as características e circunstâncias da pesquisa, os riscos decorrentes de sua participação são mínimos. Você será respeitado em sua dignidade e autonomia, em suas opiniões e valores. Serão evitados os riscos e tomadas todas as medidas e cuidados para preservar a confidencialidade dos dados colhidos e a proteção da privacidade dos sujeitos envolvidos. Serão tomadas medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos e atenuar seus efeitos. O material de pesquisa será guardado pelo pesquisador em arquivo trancado por cinco anos e, após esse período, será providenciado o correto descarte.

Pela participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento, e também não terá nenhum custo. Você poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Sinta-se à vontade para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos que julgar necessário. Caso decida-se por não participar, ou por não querer ser submetido a algum procedimento que lhe for solicitado (a), nenhuma penalidade lhe será imposta.

Você receberá uma cópia desse termo, assinada pela equipe, na qual constam a identificação e os telefones dos membros pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Assinatura do participante



Valdelice Rodrigues Dias – RG 383935-8

Pesquisador Assistente

Telefone e e-mail: (94) 99173-0343 – alyce.projetos@gmail.com



Orlando Fernandez Aquino – RG: RG 383935-8. Prof. Dr. Pesquisador Responsável.

Telefone e e-mail: (34) 99158-6513 – orlando.aquino@uniube.br

## ANEXO E- QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES



### UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-aprendizagem.

**ALUNO(A):**

**ORIENTADOR(A):**

**Título da pesquisa:**

### QUESTIONÁRIO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES<sup>21</sup>

#### INSTRUÇÕES:

Ao realizar esta investigação, consideramos essencial conhecer o ponto de vista dos professores participantes sobre a formação continuada realizada nos últimos anos. Solicitamos-lhe que responda este questionário, cujos resultados serão usados nas fases posteriores da referida pesquisa. O questionário está organizado em cinco blocos, que são de fácil e rápido preenchimento. Para cada questão apenas uma alternativa deve ser assinalada. Esperamos contar com a sua contribuição também nas sugestões que aparecem ao final de cada bloco.

#### BLOCO I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

1. Sexo  1. Masculino  2. Feminino

2. Anos de experiência docente:

1. Entre 0 e 5 anos  
 2. Entre 6 e 15 anos  
 3. Entre 16 e 25 anos  
 4. Mais de 25 anos

3. Formação acadêmica:

1. Estudante de graduação  
 2. Graduado (a)  
 3. Especialista  
 4. Mestre  
 5. Doutor

Caso tenha pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), especifique a área de conhecimento:

( ) 1. SIM ( ) 2. NÃO QUAL: \_\_\_\_\_

<sup>21</sup> O presente questionário é uma adaptação do usado na Espanha, em projeto financiado pela UNESCO (2014), sob a coordenação do Prof. Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz, da Universidade de Múrcia. Está proibida a reprodução e uso deste instrumento sem a prévia autorização dos autores.

4. Tipo de formação acadêmica para atuar enquanto professor:

1. Autorizado (CAT – Certificado de Avaliação de Títulos).  
 2. Bacharel ou habilitado na área de atuação.  
 3. Bacharel ou habilitado em outra área, diferente da que atua.

4.1 Outra(s) (especificar): \_\_\_\_\_

5. Níveis da docência em que atua. (Pode marcar mais de uma opção se for o caso):

- 5.1 Educação Infantil  
 5.2 Ensino Fundamental  
 5.3 Ensino Médio  
 5.4 Ensino Superior  
 5.5 Pós-graduação *latu* ou *stricto sensu*

Outra (s) (especificar): \_\_\_\_\_

6. Funções de gestão desempenhadas nos últimos 5 anos. (Pode marcar mais de uma opção se for o caso):

- 6.1 Nenhuma  
 6.2 Direção  
 6.3 Secretaria  
 6.4 Coordenação  
 6.5 Vice Direção  
 6.6 Responsabilidade de projetos desenvolvidos na Instituição

Outra (s) (especificar): \_\_\_\_\_

7. Participação nos últimos 5 anos nas atividades oficiais/institucionais de formação continuada de professores (cursos de formação, oficinas, grupos de estudo e pesquisa, seminários, projetos de inovação e outras):

1. Sim  
 2. Não (se selecionado Não, por favor, passe para o BLOCO V deste questionário e desconsidere todos os outros)

8. Escreva o seu e-mail caso queira receber os resultados desta investigação.

\_\_\_\_\_

**BLOCO II. PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES OFICIAIS/INSTITUCIONAIS DE FORMAÇÃO:**

**II.1. CONTEÚDOS:**

Na lista a seguir há vários conteúdos que podem ter sido discutidos no(s) curso(s) / atividade(s) em que você tenha participado nos últimos cinco anos.

Avalie somente os conteúdos em que você participou e assinale o **GRAU DE SATISFAÇÃO** com eles:

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
9. Conteúdo científico ou disciplinar de sua área de atuação para facilitar o seu ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Aspectos didáticos ou metodológicos do ensino, materiais didáticos e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Teorias, instrumentos e procedimentos de avaliação da	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

aprendizagem.

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 12. Conhecimentos e aplicações educacionais das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Características psicológicas dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Características familiares e sociais dos alunos e sua importância para a organização do processo de ensino-aprendizagem.                                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Conteúdos relativos às diversidades sociais e a inclusão dos sujeitos no contexto escolar.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Conteúdos relacionados a formação de competências nos alunos no nível educacional correspondente.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Temas relativos a gestão da instituição educativa, a elaboração e gestão do PPP/PDI, os órgãos de gestão (colegiados) e outros assuntos institucionais. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Gestão da sala de aula: organização, convivência, resolução de conflitos.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19. Critérios e procedimentos para a autoavaliação de seu ensino e a avaliação do ensino de seus pares.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20. Abordagens e propostas de trabalho em equipe, coordenação e colaboração entre os professores.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Observações. (Escreva os comentários que achar pertinentes sobre os conteúdos que não foram tratados nesse bloco).

## II.2. ATIVIDADES DE FORMAÇÃO:

Avalie o seu **GRAU DE SATISFAÇÃO** com atividades de formação nas quais participou, nos últimos cinco anos. Basta verificar aqueles em que participou, deixando os demais em branco.

- |   | muito<br>baixo        | baixo                 | médio                 | alto                  | muito<br>alto         |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21.1 Cursos ou oficinas ministradas por professores-formadores.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.2 Explicação da base teórica do curso pelo professor-formador. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.3 Explicação da metodologia, materiais e outros pelo           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

professor-formador.

- |  |                       |                       |                       |                       |                       |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 21.4 Observação, análise e discussão de estudos de caso, exemplos, materiais didáticos, vídeos, experiências, etc.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.5 Trabalho em grupo entre os participantes.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21.6 Encerramento do curso ou oficina com o desenvolvimento de suas propostas em sala de aula, com a presença dos participantes e professores formadores.                | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22. Participação em atividades de formação online.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23. Planejamento das atividades de currículo e ensino.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24. Atividades específicas de planejamento, em grupo, de unidades didáticas que mais tarde serão trabalhadas em sala de aula.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 25. Atividades de observação ou de gravação em vídeo de aulas, para posterior análise e discussão coletiva, no intuito de melhorar a prática pedagógica dos professores. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26. Análise dos resultados das avaliações de séries, ciclos ou disciplinas, com o objetivo de melhorar o processo avaliativo e os resultados dos alunos.                 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27. Participação em projetos de inovação pedagógica na própria escola ou em conjunto com outras, realizando-se reuniões de acompanhamento e avaliação de resultados.     | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28. Participação em seminários com o objetivo de analisar e refletir sobre a prática docente.  | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29. Atividades de trabalho com as famílias e outros agentes da sociedade, destinadas a melhorar as relações e a participação efetiva das mesmas na aprendizagem escolar. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30. Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.                           | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 31. Leitura em grupos de professores (revistas, livros, internet, etc.) sobre conteúdos e metodologias relacionadas com sua área de conhecimentos e atuação.             | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 32. Análise das condições e apoio institucional em sua escola para melhorar a formação de professores.   | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

**III. O IMPACTO DA FORMAÇÃO NA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES:**

Assinale agora, por favor, o POSSÍVEL IMPACTO da formação em que você participou nas suas aprendizagens como professor (a).

	muito baixo	baixo	médio	alto	muito alto
33. Aprendizagem de habilidades práticas referidas a como ensinar os conteúdos das disciplinas em que atua.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Disposição e capacidade de coordenar grupos e colaborar com os demais professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Capacidade de motivar e inserir o aluno na relação ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Melhoria de seus conceitos e atitudes em relação ao ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. Domínio de critérios e procedimentos para organizar o ensino-aprendizagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. Compreensão, sensibilidade e capacidade para entender as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. Convicção de que todos os alunos podem aprender desde que as condições sejam favoráveis para o alcance dos objetivos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. Desenvolvimento das atitudes e habilidades para pensar de forma individual e coletiva as práticas docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. Capacidade de alcançar um bom ambiente em sala de aula e manter relações positivas com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Consciência da importância das relações com as famílias e com o entorno social dos alunos, atuando para que essas relações sejam positivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Abertura e compromisso com as mudanças necessárias para a melhoria da educação.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

**IV. IMPACTO DA FORMAÇÃO NA SALA DE AULA E NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS**

Responda, agora, sobre o GRAU DE INFLUÊNCIA que a formação continuada tem tido sobre os aspectos listados, a seguir:

	uito baixo	aixo	édio	lto	uito alto
44. Melhor utilização das metodologias de ensino, tais como a aprendizagem cooperativa, trabalho por projeto, aprendizagem baseada em problemas, o ensino para a compreensão, dentre outras.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Melhoria do clima da sala de aula e das relações com os alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Maior envolvimento, interesse e motivação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

47. Melhoria da aprendizagem e do desempenho dos alunos.

48. Melhoria da atenção aos alunos de baixo rendimento, oferecendo alternativas para aprimorar o desempenho deles.

49. Mudanças na concepção do ensino e da profissão docente.

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

## V. OUTRAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO

Se você participou de atividades NÃO OFICIAIS de formação continuada, marque o seu conteúdo. Você poderá marcar mais de uma opção.

50. Tipos de atividades não oficiais.

- 50.1 Cursos ministrados por especialistas sobre temas científicos de sua área de conhecimento ou atuação.
- 50.2 Cursos ministrados por especialistas em questões pedagógicas ou metodológicas relacionadas a avaliação da aprendizagem.
- 50.3 Atividades de formação relacionadas com os recursos pedagógicos e suas aplicações no ensino, incluindo as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação).
- 50.4 Ações formativas relacionadas com a diversidade, o multiculturalismo, as minorias étnicas, a inclusão social etc.
- 50.5 Atividades de formação relacionadas com a gestão da aula, a convivência e a solução de conflitos.
- 50.6 Participar de grupos de aperfeiçoamento pedagógico, científico ou didático, seja presencial ou virtual.
- 50.7 Projetos de desenvolvimento profissional na própria instituição, ou em outras instituições.
- 50.8 Leitura individual (revistas, livros, internet, etc.) sobre questões científicas e pedagógicas de sua área de conhecimento ou atuação.

Observações. (Escreva os comentários que julgar pertinentes sobre aspectos que não foram tratados nesse bloco de questões).

**OBRIGADO(A) PELA SUA PARTICIPAÇÃO.**

## ANEXO F- DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



### Declarações dos Pesquisadores

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP  
FESAR – Faculdade de Ensino Superior da Amazônia Reunida

Nós, Orlando Fernandez Aquino pesquisador/orientador responsável e Valdelice Rodrigues Dias pesquisadora responsável, pela pesquisa intitulada: "PROFESSORES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: UM DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO PARÁ" declaramos que:

- Assumimos o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumimos o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir os objetivos previstos nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de Orlando Fernandez Aquino e Valdelice Rodrigues Dias da área de pesquisadores da Uniube; que também serão responsáveis pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-Uniube será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-Uniube será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Uberaba-MG, 14 de maio de 2018.

Orlando Fernandez Aquino – RNE: Mg-22.277.791 Prof. Dr. Pesquisador/Orientador  
Responsável. Telefone e e-mail: (34) 99158-6513 – orlando.aquino@uniube.br

Valdelice Rodrigues Dias – RG/383935-8 - Pesquisadora Responsável  
Telefone e e-mail: (94) 99173-0343 – alyce.projetos@gmail.com



## ANEXO G – FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS

<b>FICHA RESUMO DE CONTEÚDOS</b>
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência (normas ABNT):</u>
<u>Ementa da fonte (artigo ou capítulo):</u>
<u>Objetivos do estudo:</u>
<u>Resumo de conteúdo:</u>
<u>Conclusões do autor:</u>
<u>Conclusões do pesquisador(a):</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u>
<u>Data:</u>

### **Orientações para o trabalho com a Ficha Resumo de Conteúdos:**

Com o resumo pretende-se elaborar uma síntese seletiva do texto, destacando os aspectos de maior interesse e importância. O objetivo é “a condensação do conteúdo, expondo ao mesmo tempo tanto as finalidades e metodologia quanto os resultados obtidos e as conclusões da autoria, permitindo a utilização em trabalhos científicos e dispensando, portanto, a leitura posterior do texto original”. (MARKONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos de Metodologia Científica. 5ª. Edição. São Paulo: Atlas, 2003, p. 68). Na Ficha Resumo de Conteúdo podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam ir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos à parte e ser colocadas entre colchetes [ ].

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso, deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Este último é muito importante para as pesquisas de equipe.

## ANEXO H – FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL

<b>FICHA DE ANÁLISE DOCUMENTAL</b>
<u>Título do projeto/ Coordenador:</u>
<u>Subprojeto/Coordenador:</u>
<u>Referência do Documento (normas ABNT):</u>
<u>Ementa do Documento:</u>
<u>Objetivos do Documento:</u>
<u>Resumo de Conteúdo do Documento:</u>
<u>Conclusões do pesquisador sobre o Documento:</u>
<u>Nome do pesquisador (a):</u> <u>Data:</u>

### **Orientações para o trabalho com a Ficha Análise de Documentos:**

Esta Ficha pretende ser um instrumento para a análise documental. Ela permite a coleta de informações sobre o conjunto de documentos que alimentam a pesquisa. O item: Resumo de Conteúdo do Documento pode ser subdividido nas categorias de análise que se precisam estudar em cada um desses documentos. Na Ficha de Análise Documental podem aparecer três tipos de anotações:

- 1) Anotações textuais: estas anotações devem aparecer entre aspas (recomendado), colocando ademais entre parêntese AUTOR, DATA, Pág. Os cortes nas citações textuais devem aparecer entre colchetes [...].
- 2) Anotações na forma de paráfrases: estas anotações não precisam vir entre aspas, mas será necessário colocar os dados de AUTOR e DATA, sem necessidade da página.
- 3) Anotações na forma de reflexões e conclusões do pesquisador: Estas anotações não são tiradas da fonte. Consistem em reflexões e interpretações dos trechos citados pelo pesquisador (a). Devem aparecer em parágrafos aparte e ser colocadas entre colchetes [ ].

Por último, o (a) pesquisador (a) precisa conferir a Ficha elaborada com o original e se assegurar de que o documento foi elaborado com rigor e correção, podendo confiar nele para a elaboração de seu trabalho científico. Depois disso deve assinar o documento e colocar a data de elaboração. Este último é muito importante nas pesquisas em equipe.

## ANEXO I – APROVAÇÃO DO CEP

FACULDADE DE ENSINO  
SUPERIOR DA AMAZÔNIA  
REUNIDA - FESAR



Continuação do Parecer: 2.827.071

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1129387.pdf	25/05/2018 14:25:24		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	uniube.pdf	25/05/2018 14:24:52	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Outros	orientador.pdf	17/05/2018 12:51:42	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	17/05/2018 12:48:02	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	16/05/2018 11:10:18	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	16/05/2018 11:09:47	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao.pdf	16/05/2018 10:48:44	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	16/05/2018 10:40:46	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.docx	05/05/2018 01:51:20	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	autorizacao.pdf	05/05/2018 01:46:24	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	redencao.pdf	05/05/2018 01:38:45	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.docx	05/05/2018 01:31:16	VALDELICE RODRIGUES DIAS	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: Av. Brasil, nº 1435 - Setor Alto Paraná

Bairro: ALTO PARANA

CEP: 68.550-013

UF: PA

Município: REDENCAO

Telefone: (94)3424-5133

E-mail: cep@fesar.com.br